



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Especial

Domínio Cognitivo e Motor

**DISLEXIA E DISORTOGRAFIA:
UM ESTUDO DE CASO**

Marisa da Silva Ferreira

Penafiel, dezembro de 2016



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Especial

Domínio Cognitivo e Motor

**DISLEXIA E DISORTOGRAFIA:
UM ESTUDO DE CASO**

Orientador: Professor Doutor Jorge Vaz

Discente: Marisa da Silva Ferreira

Penafiel, dezembro de 2016

Declaração do autor:

Declaro que este trabalho escrito foi realizado de acordo com o regulamento do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Jorge Vaz.

Todo o trabalho apresentado é original, exceto onde indicado por referência bibliográfica no texto. Quaisquer visões expressas são as do autor e não representam de modo algum as visões do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

Este trabalho não foi apresentado para avaliações noutras instituições de ensino superior ou estrangeiras.

Data: _____, _____ de _____ de 2016

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”*

Saint Exupéry

Terminado este estudo não posso, nem quero deixar de agradecer às pessoas que me acompanharam, quer fosse na orientação, na ajuda ou no simples facto de estarem presentes, apoiando e compreendendo as minhas ausências e as minhas lacunas, incutindo-me força para nunca desistir dos meus objetivos.

Ao professor doutor Jorge Vaz, pelo rigor e partilha do conhecimento que, como orientador, tornou possível este trabalho.

À diretora do Agrupamento de Escolas onde se realizou o estudo, que de forma simpática e sempre disponível, me facultou o acesso à documentação que apoiou a investigação.

À professora de educação especial, ao diretor de turma, à encarregada de educação e à aluna, que sempre se mostraram disponíveis para colaborar neste estudo.

Aos meus pais e aos meus sogros, pela ajuda incondicional.

Ao Pedro, por ter um papel tão significativo na minha vida e na revisão deste trabalho.

À Sara, por tudo o que representa para mim, inspirando-me todos os dias!

LISTA DE SIGLAS

APA	Associação Americana de Psiquiatria
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CIF-CJ	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – Versão para crianças e jovens
DA	Dificuldades de Aprendizagem
DAE	Dificuldades de Aprendizagem Específicas
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais
EE	Encarregado de Educação
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NACHC	<i>National Advisory Committee on Handicapped Children</i>
NJCLD	<i>National Joint Committee on Learning Disabilities</i>
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAE	Perturbações da Aprendizagem Específica
1.º CEB	Primeiro Ciclo do Ensino Básico
PEE	Professor de Educação Especial
PEI	Programa Educativo Individual
QI	Quociente Intelectual
RTP	Relatório Técnico-Pedagógico
2.º CEB	Segundo Ciclo do Ensino Básico
SPO	Serviço de Psicologia e Orientação
SNC	Sistema Nervoso Central
3.º CEB	Terceiro Ciclo do Ensino Básico
USOE	<i>United States Office of Education</i>

RESUMO

A leitura e a escrita são competências basilares para todas as aprendizagens escolares, pelo que importou perceber o que é ler e escrever. No entanto, quando comparadas com outras perturbações da aprendizagem, as dificuldades de aprendizagem associadas à leitura e à escrita são aquelas onde, em idade escolar, os problemas mais frequentemente ocorrem (Rebelo, 1993).

Pela revisão da literatura constatou-se que as dificuldades de aprendizagem relacionadas com a leitura e a escrita nem sempre são entendidas e, muitas vezes, são negligenciadas enquanto necessidades educativas especiais. Consciente desta problemática, esta investigação centrou-se na compreensão dos conceitos de dificuldades de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem específicas, dificuldades da leitura e da escrita – gerais e específicas, de forma a contextualizar e a perceber a temática da dislexia e da disortografia, assim como as respostas educativas que o sistema de ensino português oferece a estas crianças e jovens.

Dado que a consciência fonológica assume extrema importância na aprendizagem da leitura e da escrita, também se pretendeu conhecer este conceito.

Palavras-Chave: dificuldades de aprendizagem específicas; dislexia; disortografia; consciência fonológica; necessidades educativas especiais.

ABSTRACT

Reading and writing are basic competences for school learning, so it's very important to understand what reading and writing means. However, when compared with other learning disorders, learning difficulties associated to reading and writing are those where, during school years, problems often occur.

After revising the bibliography I conclude that learning difficulties related to reading and writing are not well understood and frequently are neglected as special needs. Being aware of this problem, this investigation is focused in understanding learning difficulty concepts, specific learning difficulties, particular and general reading and writing difficulties, in order to contextualize and understand the dyslexia and miss spelling thematic, as well as how the Portuguese educative system gives feedback to these young and very young learners.

Once phonological consciousness has a major importance in the reading and writing process, it's urgent to know this concept.

Key-words: learning special needs; dyslexia; miss spelling; phonological consciousness; special needs education.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	14
1.ª PARTE – REVISÃO DA LITERATURA	
CAPÍTULO I – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	17
1. EVOLUÇÃO DO CONCEITO	19
2. DEFINIÇÕES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	20
2.1. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS	25
3. ETIOLOGIA	29
CAPÍTULO II – DISLEXIA / DISORTOGRAFIA	30
1. O QUE É LER?	32
2. DISLEXIA	34
2.1. DEFINIÇÃO DE DISLEXIA	35
2.2. ETIOLOGIA DA DISLEXIA	39
2.3. CARACTERÍSTICAS DA DISLEXIA	41
2.4. TIPOS DE DISLEXIA	42
3. O QUE É ESCREVER?	45
4. DISORTOGRAFIA	46
4.1. DEFINIÇÃO DE DISORTOGRAFIA	47
4.2. ETIOLOGIA DA DISORTOGRAFIA	48
4.3. CARACTERÍSTICAS DA DISORTOGRAFIA	49
4.4. TIPOS DE DISORTOGRAFIA	50
5. DISLEXIA, DISORTOGRAFIA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	51
CAPÍTULO III – RESPOSTAS QUE O SISTEMA EDUCATIVO OFERECE	53
1. ENQUADRAMENTO LEGAL	53
2. INTERVENÇÃO NA DISLEXIA / DISORTOGRAFIA	55

2.ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO	
CAPÍTULO IV – PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS	58
1. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	58
2. OBJETIVOS	59
2.1. OBJETIVO GERAL	59
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	60
CAPÍTULO V – METODOLOGIA	61
1. TIPO DE ESTUDO	61
2. AMOSTRA	63
2.1. CARATERIZAÇÃO DA ALUNA	64
2.1.1. Agregado familiar	64
2.1.2. História de desenvolvimento	65
2.1.3. Percurso escolar e diagnóstico da problemática	65
2.2. CARATERIZAÇÃO DO EE	75
2.3. CARATERIZAÇÃO DO PEE	76
3. INSTRUMENTOS	76
3.1. PESQUISA DOCUMENTAL	76
3.2. ENTREVISTAS	77
3.2.1. Objetivos	78
4. PROCEDIMENTOS	79
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	81
1. HISTÓRIA FAMILIAR	81
2. HISTÓRIA DE DESENVOLVIMENTO	84
3. PERCURSO ESCOLAR	85
3.1. 1.º CEB	85
3.2. 2.º CEB	88

3.3. 3.º CEB	91
4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	92
4.1. EE	94
4.1.1. História familiar	94
4.1.2. Sinais de alerta	95
4.1.3. Diagnóstico	97
4.1.4. Perspetiva familiar sobre a intervenção	99
4.1.5. Perspetiva sobre o desenvolvimento emocional da aluna	100
4.2. PEE	103
4.2.1. Caraterização do PEE	103
4.2.2. Inclusão nas NEE	105
4.2.3. Diagnóstico	109
4.2.4. Estratégias de intervenção	111
4.2.5. Dificuldades identificadas	115
4.2.6. Perspetiva sobre o desenvolvimento social e emocional da aluna	118
4.3. ALUNA	121
4.3.1. Diagnóstico	121
4.3.2. Perspetiva sobre a intervenção	122
4.3.3. Desenvolvimento emocional e social	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
BIBLIOGRAFIA	133
WEBGRAFIA	138
NORMATIVOS	140
ANEXOS	141

ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1 – Caraterísticas da dislexia</i>	42
<i>Quadro 2 – Tipos de dislexia em função do momento de surgimento e da etiologia</i>	43
<i>Quadro 3 – Sintomatologia corrente da dislexia fonológica</i>	44
<i>Quadro 4 – Sintomatologia corrente da dislexia superficial</i>	44
<i>Quadro 5 – Caraterísticas da disortografia</i>	50
<i>Quadro 6 – Caraterização do agregado familiar da aluna.....</i>	64
<i>Quadro 7 – Percurso escolar da aluna e acontecimentos relevantes no 1.º CEB</i>	66
<i>Quadro 8 – Percurso escolar da aluna e acontecimentos relevantes no 2.º CEB</i>	70
<i>Quadro 9 – Percurso escolar da aluna e acontecimentos relevantes no 3.º CEB</i>	74
<i>Quadro 10 – Cronograma de atividades</i>	80
<i>Quadro 11 – Família: síntese da análise documental</i>	82
<i>Quadro 12 – História de desenvolvimento: síntese da análise documental</i>	84
<i>Quadro 13 – Percurso escolar da aluna no 1.º CEB: síntese da análise documental</i>	87
<i>Quadro 14 – Percurso escolar da aluna no 2.º CEB: síntese da análise documental</i>	90
<i>Quadro 15 – Percurso escolar da aluna no 3.º CEB: síntese da análise documental</i>	92
<i>Quadro 16 – História familiar: análise de conteúdo da entrevista ao EE ...</i>	95
<i>Quadro 17 – Sinais de alerta: análise de conteúdo da entrevista ao EE ...</i>	96
<i>Quadro 18 – Diagnóstico: análise de conteúdo da entrevista ao EE</i>	98

<i>Quadro 19 – Perspetiva familiar sobre a intervenção: análise de conteúdo da entrevista ao EE</i>	<i>100</i>
<i>Quadro 20 – Integração da aluna na escola: análise de conteúdo da entrevista ao EE</i>	<i>102</i>
<i>Quadro 21 – Caraterização do PEE: análise de conteúdo da entrevista ao PEE</i>	<i>105</i>
<i>Quadro 22 – Processo de inclusão: análise de conteúdo da entrevista ao PEE</i>	<i>108</i>
<i>Quadro 23 – Diagnóstico: análise de conteúdo da entrevista ao PEE</i>	<i>111</i>
<i>Quadro 24 – Estratégias de intervenção: análise de conteúdo da entrevista ao PEE</i>	<i>112</i>
<i>Quadro 25 – Estratégias de intervenção: análise de conteúdo da entrevista ao PEE</i>	<i>113</i>
<i>Quadro 26 – Estratégias de intervenção: análise de conteúdo da entrevista ao PEE</i>	<i>114</i>
<i>Quadro 27 – Estratégias de intervenção: análise de conteúdo da entrevista ao PEE</i>	<i>117</i>
<i>Quadro 28 – Desenvolvimento social e emocional da aluna: análise de conteúdo da entrevista ao PEE</i>	<i>120</i>
<i>Quadro 29 – Diagnóstico: análise de conteúdo da entrevista à aluna</i>	<i>121</i>
<i>Quadro 30 – Perspetiva da aluna sobre a intervenção: análise de conteúdo da entrevista à aluna</i>	<i>123</i>
<i>Quadro 31 – Desenvolvimento emocional e social: análise de conteúdo da entrevista à aluna</i>	<i>125</i>

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 – Necessidades especiais: prevalências estimadas</i>	18
<i>Figura 2 – Analogia entre a construção da aprendizagem e a construção de um edifício</i>	31
<i>Figura 3 – A assinatura neuronal da dislexia: hipo-ativação dos sistemas neuronais no lobo temporo-posterior do cérebro</i>	40

INTRODUÇÃO

O trabalho que o leitor agora visualiza é o resultado final de toda uma investigação realizada, em que o tema escolhido – “Dislexia e disortografia: um estudo de caso” – emergiu de um interesse pessoal e profissional sobre a necessidade de aprofundar conhecimentos nesta área, pois o contacto com crianças portadoras destas síndromes é uma realidade constante.

Através das diversas pesquisas realizadas, constata-se que a nível internacional há muitos autores que se dedicam ao estudo das dificuldades de aprendizagem. Porém, é uma área de estudo controversa e que não reúne consenso (Cruz, 2009). Em Portugal, o panorama não é diferente, apesar de as dificuldades de aprendizagem serem reconhecidas como um problema que pode conduzir ao insucesso escolar e com sérias implicações ao nível emocional.

Entende-se que a leitura e a escrita são duas habilidades complexas e fundamentais para a aquisição das demais habilidades escolares, nomeadamente a de calcular e complementar os diversos saberes. São competências que requerem aprendizagem, pois não se desenvolvem de forma automática (Rios, 2013). No entanto, algumas crianças podem experimentar dificuldades quando lhes começam a ser exigidas competências de leitura e de escrita, podendo-se estar perante situações de dislexia e de disortografia. De entre as dificuldades específicas de aprendizagem, a dislexia e a disortografia são duas síndromes que facilmente levam a que a criança falhe em todas as outras áreas (Pereira, 1995).

Vários estudos confirmam que quanto mais cedo for a deteção da dislexia e da disortografia, mais cedo se pode intervir, para que o prognóstico possa ser mais animador.

Pelo exposto, este estudo desenvolve-se em torno de um problema principal, tentando compreender se uma intervenção sistemática ao nível da leitura e da escrita, numa criança com o diagnóstico de dislexia e disortografia, tem impacto no seu sucesso escolar.

Estruturalmente, o trabalho está organizado em duas partes e cada um delas subdivide-se em vários capítulos.

Na primeira parte – revisão da literatura – consta o enquadramento teórico que servirá de referência à investigação científica. A segunda parte prossegue com o estudo empírico.

A **revisão da literatura** é constituída por três capítulos.

No primeiro capítulo, são abordadas as dificuldades de aprendizagem, em que é apresentada a evolução do conceito e as definições existentes. Paralelamente, distingue-se o conceito de dificuldades de aprendizagem específicas.

No segundo capítulo, explica-se o que é ler e escrever, assim como as dificuldades inerentes a estes processos. Nesse sentido, caracteriza-se a dislexia e a disortografia, quanto à definição, etiologia, características e tipo. Também se relaciona a consciência fonológica com a dislexia e a disortografia.

Por último, no terceiro capítulo, tentam-se perceber as respostas educativas que o sistema educativo oferece para crianças com diagnóstico de dislexia e disortografia, assim como, algumas estratégias de intervenção.

A parte que se refere ao **estudo empírico** é composta, igualmente, de três capítulos.

No quarto capítulo, define-se a problemática, questão central do nosso estudo, e os objetivos, que se procuram esclarecer.

No quinto capítulo a atenção é direcionada para a metodologia a utilizar – o estudo de caso – a apresentação da amostra, os instrumentos de recolha de dados, bem como os procedimentos metodológicos da investigação.

Finalmente, no sexto capítulo, são apresentados e discutidos os resultados desta investigação.

1.ª PARTE

REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

“Perante um obstáculo, a linha mais curta entre dois pontos pode ser uma curva.”

Bertolt Brecht

A palavra “aprender” refere-se ao modo como os seres humanos obtêm novos conhecimentos, adquirem competências e mudam o comportamento. O processo de aprendizagem envolve processos complexos (de ordem psicológica e neurológica), condições e oportunidades apropriadas (Fonseca, 2004).

Por sua vez, a palavra “dificuldade” significa não conseguir executar algo que estava objetivado. Nesta perspetiva, Rebelo (1993) diz-nos que as dificuldades são “(...) obstáculos, barreiras ou impedimentos, com que alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar” (p.70).

Na aprendizagem formal que ocorre nas escolas, entende-se que as dificuldades são barreiras com que os alunos se deparam no processo de ensino-aprendizagem, quer no processo de captação, quer no processo de integração das matérias.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), estima que 55% das crianças e jovens apresentam dificuldades de aprendizagem (DA) ao longo do seu percurso escolar, constituindo assim o grupo mais representativo do sistema escolar (Fonseca, 2004).

Relativamente à realidade escolar portuguesa, Fonseca (2004) refere que não são conhecidos dados concretos quanto à prevalência das DA, pois não existe unanimidade quanto à elegibilidade ou identificação destes alunos. No entanto, sabe-se que a taxa de insucesso escolar é uma das mais altas dos países europeus.

Fonseca (2004), considera urgente a prevenção das DA desde o primeiro ciclo do ensino básico (1.º CEB). Para que este objetivo possa ser alcançado, é necessário identificar precoce e objetivamente estas situações, devendo ser apoiada a investigação educacional.

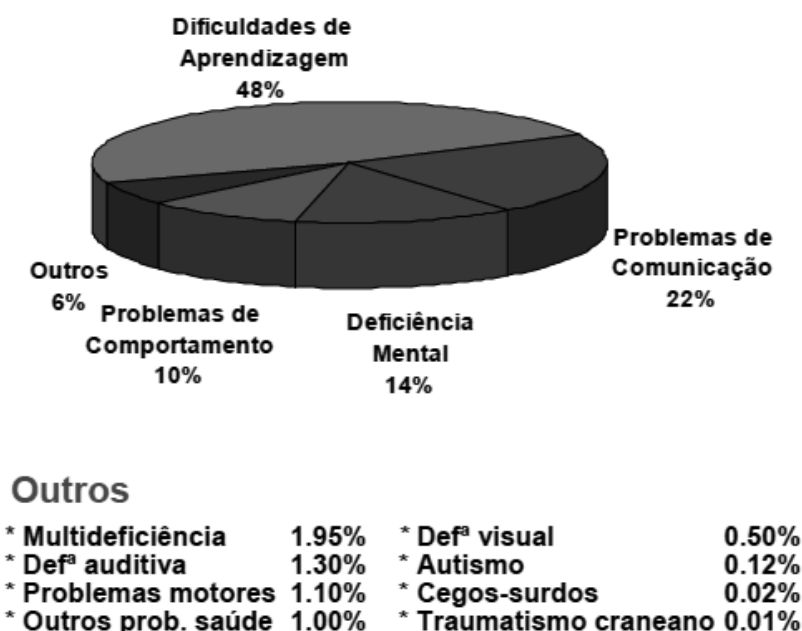
Já em 2007, Correia descreve que, segundo as informações emanadas do Ministério da Educação (ME), a prevalência de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), em Portugal, corresponde a aproximadamente 1,8%. No entanto,

acrescenta que não foram efetuados estudos fidedignos que comprovem tal percentagem.

Nos países onde as pesquisas sobre as DA estão mais avançadas, os resultados de estudos de prevalência fidedignos, indicam que existe uma prevalência de alunos com NEE de 10 a 12%. Como se pode verificar na figura 1, deste universo, 48% correspondem a DA (Correia, 2007).

NECESSIDADES ESPECIAIS

NEE: 10% - 12% DA POPULAÇÃO ESTUDANTIL



ALUNOS SOBREDOTADOS: cerca de 5 a 12%
ALUNOS EM RISCO EDUCACIONAL: cerca de 10 a 20%

Figura 1 – Necessidades especiais: prevalências estimadas (Fonte: Correia, 2007)

Desta forma, as DA ainda são um distúrbio envolto em grande confusão e, por isso, neste capítulo, pretende-se perceber a evolução histórica do conceito, apresentar as definições mais significativas usadas ao longo dos tempos, bem como as suas características e etiologia.

1. EVOLUÇÃO DO CONCEITO

Paralelamente ao desenvolvimento das sociedades, houve uma progressão da problemática das DA: a escola foi abrindo portas a um maior número de crianças, foi colocando exigências mais elevadas e aumentou as taxas de escolarização. Como consequência surgiram inúmeras situações de inadaptação (Fonseca, 2004).

Sabe-se que estudo das DA é antigo, havendo registos desde o ano de 1800. Contudo, o conceito de DA apenas se formalizou em 1963 (Correia, 2008; Martins, 2006; Hallahan & Mercer, 2002, citados por Cruz, 2009).

Casas (1994, citado por Cruz, 1999), apresenta-nos de forma sistematizada o percurso histórico das DA, dividindo-o em quatro momentos: a fase da fundação, entre 1800 e 1930; a fase de transição, entre 1930 e 1963; a fase de integração, desde 1963 até 1980 e a fase contemporânea, de 1980 até à atualidade.

Já Hallahan & Mercer (2002, citados por Cruz, 2009), propõem cinco fases para dividir a história das dificuldades de aprendizagem específicas (DAE): fundação europeia, entre 1800 e 1920; fundação norte-americana, de 1920 a 1960; emergência, entre 1960 e 1975; solidificação, de 1975 a 1980 e turbulência, de 1985 a 2000.

Segundo Cruz (2009), a **fase da fundação europeia** – 1800 a 1920 – caracteriza-se pelo primeiro grande desenvolvimento teórico sobre o tema, sendo que foi a medicina, nomeadamente a neurologia, que em primeiro lugar se destacou. Estabeleceu-se uma relação entre determinadas lesões cerebrais – originadas por acidentes, quedas ou doenças – e alterações de linguagem, da fala e da aprendizagem (Hallahan & Mercer, 2002; García, 1995; Casas, 1994, citados por Cruz, 2009).

Os primeiros estudos de relevo para as DAE surgiram em 1802, orientados por Gall (1802, citado por Cruz, 2009), que relacionou as lesões cerebrais com alterações da linguagem. Este investigador narrou casos clínicos de adultos com perdas específicas das funções mentais como consequência das lesões cerebrais. O trabalho iniciado por Gall foi continuado por outros investigadores (Head, 1926; Hinshelwood, 1917; Jackson, 1915; Wernicke, 1908 e Broca, 1860, citados por Cruz, 2009).

Na **fase de fundação norte-americana** – 1920 a 1960 – os saberes teóricos adquiridos na fase precedente, permitiram diagnosticar e recuperar problemas apresentados no processo de aprendizagem pelas crianças. Elaboraram-se diversos

testes e programas, tendo como objetivo o restabelecimento de várias habilidades, essencialmente linguísticas (Cruz, 2009).

Com a **fase de emergência** – 1960 a 1975 – o campo das DAE foi reconhecido oficialmente como uma área específica. Kirk (1963, citado por Cruz, 2009), usa pela primeira vez o conceito *learning disabilities*, numa conferência, apesar de já o ter descrito no seu livro *The Exceptional Child*, publicado no ano anterior, 1962 (Hallahan & Mercer, 2002; Correia & Martins, 1999; García, 1995; Hammill, 1993, citados por Cruz, 2009). Nesta fase há um visível interesse pelos problemas de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, a **fase de solidificação** – 1975 a 1985 – é reconhecida pela solidez do consenso sobre a definição de DAE e sobre os métodos de identificação das crianças com estas dificuldades (Cruz, 2009).

Por último, na **fase da turbulência** – 1985 a 2000 – verifica-se uma tendência crescente de colaboração entre as escolas normais e as especiais. Esta fase também se caracteriza pelo alargamento do diagnóstico e da intervenção para além das idades escolares (Cruz, 2009).

2. DEFINIÇÕES DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Ao longo da história das DA foram surgindo várias definições, que nem sempre foram consensualmente aceites. Estas assentaram essencialmente numa terminologia que pode ser classificada em três grupos (Cruz, 2009).

A primeira referia-se às crianças cujos problemas de aprendizagem eram reflexo de uma lesão cerebral.

Mais tarde, os teóricos defendiam que os problemas de aprendizagem estavam associados a uma disfunção cerebral mínima. Porém, estas terminologias não foram bem aceites pelos pais e educadores que as consideravam pouco úteis para estruturar uma intervenção educativa, estando muito ligadas a fatores de ordem médica.

Assim, numa terceira fase surge o termo dificuldades de aprendizagem, mais de ordem psicológica e educativa, aceite pelos pais e profissionais da educação e que se refere aos estudantes que revelam problemas de aprendizagem e possuindo “desordens da linguagem”, com “desvantagens percetivas” ou como “educacionalmente

desfavorecidos” (Mercer, 1994; Correia, 1991 e Kirby & Williams, 1991, citados por Cruz, 2009).

Para Serra, Nunes & Santos (2010), Kirk foi o pioneiro na definição do conceito de DA. Valorizava a parte educacional e colocava de parte o campo clínico, sendo um conceito bem aceite pelos pais e educadores. Este autor defendia que:

Dificuldade de aprendizagem refere-se a um atraso, a uma desordem ou a uma imaturidade no desenvolvimento de um ou mais processos da fala, da linguagem, da leitura, do soletrar, da escrita ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbio emocional ou comportamental, e não resultantes de deficiência mental, de privação sensorial, ou de fatores culturais ou pedagógicos (Kirk, 1962, citado por Cruz, 2009, pp. 41 e 42).

Tendo sido o primeiro esforço para definir DA, o postulado por Kirk ainda é utilizado atualmente. Vários autores reportaram-se a esta definição como sendo um marco histórico (Correia & Martins, 1999 e Correia, 2008, citados por Cruz, 2009).

Posteriormente, e até aos dias de hoje, foram surgindo alterações e outras definições formuladas por autores e organizações, exclusivamente conceptuais, mas que foram muito importantes e populares em determinada época.

Apresenta-se a definição de Bateman (1965, citado por Cruz, 1999), que surgiu três anos mais tarde. Esta definição não faz referência às causas das DA e enfatiza o papel do indivíduo sem especificar tipos de DA. Como inovação, introduz o conceito de discrepância aptidão-rendimento.

Crianças que têm desordens de aprendizagem são aquelas que manifestam uma discrepância educativa significativa entre o seu potencial intelectual estimado e o nível actual de realização relacionada com as desordens básicas nos processos de aprendizagem, as quais podem ou não ser acompanhadas por disfunções nervosas centrais demonstráveis, e que não são secundárias a uma deficiência mental generalizada, privação educativa ou cultural, distúrbios emocionais severos, ou perda sensorial (Bateman, 1965, citado por Cruz, 1999, p.54)

A definição proposta por Bateman não teve a mesma aceitação da sua precedente – proposta por Kirk – tendo a autora deixado de a defender (Cruz, 1999 e 2009).

Em 1968, sob a orientação de Kirk, o *National Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC), propôs uma definição com semelhanças à definição anterior de Kirk, mas com três exceções: os distúrbios emocionais foram eliminados como causadores das DA; a abrangência das DA foi limitada às crianças como exemplo de DA específicas. Finalmente, aos problemas de linguagem e aos problemas académicos, foram associadas desordens do pensamento (Cruz, 1999).

Por sua vez, o *Institute for Advanced Study at Northwestern University*, com o objetivo de colmatar a diversidade de opiniões, sugere uma definição em que reintroduz o conceito de discrepância aptidão-rendimento (introduzido por Bateman); não apresenta causas para as DA; não inclui as desordens do pensamento e introduz as desordens na orientação espacial (Cruz, 1999).

Um comité da *Division for Children with Learning Disabilities (DCLD)*, nos anos 60, sugere outra definição, em que postula que as DA não podem coexistir com outros problemas:

Uma criança com DA é aquela que, tendo habilidade mental, processos sensoriais e estabilidade emocional adequados, tem défices específicos nos processos perceptivos, integrativos ou expressivos que alteram a eficiência de aprendizagem. Isto inclui as crianças com disfunções do sistema nervoso central, as quais se expressam primeiramente em falhas na eficiência (Hamill, 1990, citado por Cruz, 1999, p. 55).

Por sua vez, Wepman, Cruickshank, Deutsh, Morency & Strother (1975, citados por Cruz, 1999), sugerem uma definição que circunscreve as DA aos problemas académicos apoiados nos processos percetivos.

Através do *United States Office of Education (USOE)*, em 1976, surge uma nova definição, para melhorar a apresentada pelo NACHC. Como inovação, introduz um novo critério de diagnóstico operacional – “discrepância severa”. Para determinar se existe uma discrepância severa entre o intelecto e o rendimento, é utilizada uma fórmula. Esta considera-se que existe quando o desempenho numa ou mais áreas está abaixo de 50% do nível de desempenho esperado da criança e quando a idade e as experiências educativas prévias se tomam em consideração (Cruz, 1999).

Ainda pelo USOE, em 1977, surge uma nova definição de DA, que foi publicada no registo federal. Esta nova definição é composta de duas partes. Na primeira parte é referido que o termo dificuldades específicas de aprendizagem é uma “desordem num ou mais dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem escrita ou falada, que se podia manifestar em dificuldades para ouvir, falar, ler, escrever, soletrar ou para fazer cálculos matemáticos” (Cruz, 1999, p. 57). Este termo engloba condições, tais como, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, défices na perceção, dislexia e afasia desenvolvimental. Não engloba crianças com DA em resultado de défices visuais, auditivos ou motores, desvantagem desenvolvimental, cultural ou económica, deficiência mental e distúrbios emocionais.

Na segunda parte da definição são explanados critérios para a identificação de indivíduos com DA – o critério de discrepância e o de exclusão.

Relativamente ao **critério de discrepância** considera-se que o indivíduo tem DA se:

- A) não alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade numa ou mais das sete áreas específicas quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas a esses dois níveis;
- B) apresentar uma discrepância significativa entre a realização escolar e a capacidade intelectual numa ou mais das seguintes áreas: a) expressão oral; b) compreensão auditiva; c) expressão escrita; d) Capacidade de leitura básica; e) Compreensão na leitura; f) Cálculo matemático; g) Raciocínio matemático (Cruz, 1999, p.58).

Quanto ao **critério de exclusão** – o indivíduo não tem um problema específico de aprendizagem, se a discrepância severa entre o potencial e o rendimento for consequência de um outro problema, nomeadamente, défices visuais, auditivos ou motores, desvantagem envolvental, cultural ou económica, deficiência mental e distúrbios emocionais (Cruz, 1999).

O *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), homologa de forma geral a definição proposta em 1977 pela USOE. Contudo, considera que esta pode ser melhorada e, em 1981, Hammill (citado por Cruz, 1999), apresenta uma nova definição de DA. Em 1988, esta definição foi alterada e distinguia as DA e as dificuldades não verbais, nomeadamente as relacionadas com a perceção social e comportamento autorregulado; fortalecia a ideia de que as DA ocorriam ao longo da vida do sujeito e alterava os termos utilizados em alguns pontos, de forma a torná-los mais objetivos.

Os dirigentes da *Association of Children with Learning Disabilities* (ACLD), em 1989, após indeferirem a anterior definição de 1981, apresentada pela NJCLD, elaboraram a sua própria definição:

Dificuldades de Aprendizagem Específicas são uma condição crónica presumivelmente de origem neurológica que interferem selectivamente com o desenvolvimento, integração e /ou demonstração de *habilidades verbais e / ou não verbais*. Dificuldades de aprendizagem específicas existem como uma condição desvantajosa (handicapping) distinta e variam nas suas manifestações e no grau de severidade. Através da vida, a condição pode afectar a auto-estima, a educação, a vocação, a socialização, e/ou as actividades da vida diária (Hammill, 1990, citado por Cruz, 1999, p.60).

Segundo Cruz (1999), esta nova definição divergia da apresentada pela NJCLD em dois aspetos: não esclarece o tipo de problemas que podem ser classificados como DA; suprime a cláusula de exclusão, não permitindo saber se se reconhece ou não a possibilidade da presença de outros problemas coexistentes com as DA.

Por sua vez, o *Interagency Committee on Learning Disabilities* (ICLD) modificou a definição do NJCLD, introduzindo na lista das DAE, as habilidades sociais. Esta nova

introdução não foi muito bem aceite nem pelo NJCLD, nem por diversos autores (Cruz, 1999).

Tendo em conta as diversas tentativas de definição de DA, a mais recente apresentada pela NJCLD é, na atualidade, a que reúne consenso (Correia, 2008 e Shaw *et al.*, 1995, citados por Cruz, 2009) mencionando o seguinte:

Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso das capacidades de escuta, de fala, de leitura, de escrita, de raciocínio ou de capacidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, são presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na perceção social e nas interações sociais podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem, mas não constituem, por si só, uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio emocional grave) ou com influências extrínsecas (como, diferenças culturais, ensino insuficiente ou inadequado), elas não são devidas a tais condições ou influências (NJCLD, 1994, citado por Cruz, 2009, pp.47 e 48).

No Manual de Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM), da Associação Americana de Psiquiatria (APA), o conceito equivalente – perturbações da aprendizagem, é diagnosticado quando

(...) o rendimento individual nas provas habituais de leitura, aritmética ou escrita for substancialmente inferior ao esperado para a idade, para o nível de escolaridade ou para o nível intelectual. Os problemas de aprendizagem interferem significativamente com o rendimento escolar ou com as atividades da vida quotidiana que exigem aptidões de leitura, aritmética ou escrita. (...) Se um défice sensorial estiver presente, as dificuldades de aprendizagem devem exceder as que estão normalmente associadas com o défice. As perturbações da aprendizagem podem persistir na idade adulta (APA, 2002, pp. 49 e 50).

Em Portugal foi recentemente lançado o DSM-V (2014). No que concerne aos problemas de aprendizagem, estes passam a estar englobados numa única categoria – Perturbações da Aprendizagem Específica (PAE) – com critérios que descrevem as áreas de leitura, matemática e expressão escrita, como se verá no capítulo seguinte (APA, 2014).

Em Portugal, a primeira referência ao conceito de DA foi feita em 1984, por Vítor da Fonseca, como tradução do original *learning disabilities* (Cruz, 2011). Para Cruz (2009), atualmente, o conceito está difundido por entidades oficiais (ME) e por entidades não oficiais (pais e técnicos).

Como já foi dado a entender, o conceito de DA não é compreendido de modo idêntico por todos os que o utilizam. Em Portugal, usa-se o termo DA para designar situações que efetivamente são DA e também para designar situações muito diferentes

do que elas são. Assim, para Correia & Martins (1999, citado por Cruz, 2009), a expressão DA tem sido usada em dois sentidos: lato e restrito.

No **sentido lato** estão as situações generalizadas que existem em todas as escolas. Podem ser de caráter temporário ou permanente e têm implicações no sucesso escolar dos alunos, podendo ser de risco educacional ou de necessidades educativas especiais (Correia & Martins, 1999, citado por Cruz, 2009).

O **sentido restrito** reporta-se a incapacidades ou impedimentos específicos para a aprendizagem, sobretudo as académicas, podendo também envolver a área sócio emocional. Neste sentido, DA difere de perturbações emocionais, autismo, deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência mental (Correia, 2008 e Correia & Martins, 1999, citados por Cruz, 2009).

Em suma, as DA são uma área bastante complexa, entendida como uma espécie de “esponja sociológica”, pois englobam uma vasta gama de situações problemáticas – desde problemas de aprendizagem até problemas de aprendizagem provocados por ensino inadequado (Fonseca, 2004). Neste contexto, é adicionado o termo “específicas”, para singularizar as DA, surgindo assim o termo DAE (Correia, 2008, citado por Cruz, 2009).

2.1. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS

Enquanto as DA agrupam os problemas de aprendizagem, sejam eles consequência de fatores intrínsecos ou extrínsecos ao indivíduo, como por exemplo as metodologias de ensino desadequadas; as DAE referem-se a perturbações com causas próprias e características muito particulares (Coelho, 2013).

No ano de 2008, em Portugal, Correia apresenta uma definição que compreende os aspetos mais relevantes das definições aceites internacionalmente. Adiciona o termo “específicas” na sua definição de DA, com a finalidade de as singularizar e dissipar a confusão que o termo provoca no nosso país. Assim:

(...) as DAE dizem respeito à forma como o indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo

défices que implicam problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (Correia, 2008, citado por Cruz, 2009, p. 51).

Para Correia (2011), apesar das definições para DA / DAE divergirem em alguns aspetos, as que são mais consensuais por parte dos especialistas e das associações que estudam e defendem esta problemática, assentam numa série de critérios comuns, que seguidamente se destacam.

- **Origem neurológica:** perante situações de DAE, a análise do sistema nervoso central (SNC), permite concluir que há variações no funcionamento cerebral que afetam um ou mais processos relacionados com a aprendizagem. As variações devem-se a uma série de fatores, como por exemplo: displasia (mudança de células nervosas para partes incertas do cérebro); dimensão dos neurónios (menor); número de neurónios (menor); metabolização da glucose (mais demorada em certas partes do cérebro) e irrigação cerebral (mais lenta) (Fiedorowics, 1999; Fiedorowics *et al.*, 2001; Joseph, 2001, citados por Correia, 2011)

As investigações levadas a cabo por Bennett e Sally Shaywitz, especializados no estudo das DAE, também sustentam estes resultados. Estes autores realizaram estudos de cariz longitudinal e da imagiologia por ressonância magnética e concluíram que as DAE têm, irrefutavelmente, uma origem neurobiológica (Shaywitz, 2005, citado por Correia, 2011).

Consequentemente, a possível origem neurobiológica das DAE reflete-se num conjunto de problemas no processamento de informação.

As dificuldades resultam não de incapacidades intelectuais, sensoriais, motoras ou emocionais, mas provavelmente de uma disfunção do SNC. A este respeito, Cruz (2009) menciona que “(...) as DAE são, cada vez mais, relacionadas com uma disfunção ao nível do sistema nervoso central, a qual afeta funções cerebrais específicas, necessárias para executar determinadas tarefas” (p. 81).

Assim, nas DAE existe:

- **Discrepância académica:** há um desfasamento entre as suas capacidades e o seu nível de desempenho. Funcionamento intelectual *versus* realização escolar atual.

Fonseca (2004) esclarece que o funcionamento intelectual tem sido testado por testes aferidos que avaliam o quociente de inteligência (QI) e a realização escolar, por testes standardizados de leitura, escrita e matemática. Neste sentido, existem diferenças consideráveis entre o funcionamento intelectual ($QI > \text{ou} = 80$) e o aproveitamento escolar (resultados abaixo das expectativas).

- **Padrão desigual de desenvolvimento:** em que o desenvolvimento de áreas como a da linguagem, as percepções e a motora, não ocorre de igual forma (Cruz, 2009).

- **Envolvimento processual:** para Hammill (citado por Correia, 2011), registam-se implicações nos processos psicológicos responsáveis pela obtenção e progresso de competências.

- **Dificuldades numa ou mais áreas académicas e de aprendizagem:** as dificuldades não se manifestam em todas as áreas escolares (como em situações de deficiência mental), mas numa ou mais áreas (Lerner & Kline, 2005; Fonseca, 1999 e Correia, 1991, citados por Cruz, 2009). Segundo Correia (2011), as dificuldades têm mais incidência na leitura, escrita e/ou matemática.

- **Exclusão de outras causas:** a maior parte das definições de DAE compreende o fator de exclusão, que exclui a hipótese das DAE serem causadas por problemas sensoriais e motores, problemas intelectuais generalizados, perturbações emocionais ou influências ambientais (Correia, 2011).

- **Comportamento socio emocional:** para Correia (2011), as DAE podem ter implicações na forma de os indivíduos se comportarem no meio envolvente (quer seja familiar, escolar, recreativo, etc.). Em termos sociais, a maneira como se estrutura as aptidões, se entende as diversas situações sociais, se relaciona com os outros e perspetiva as suas atitudes, parece não ser a mais adequada. Ainda que não seja verificado em todos os indivíduos com DAE, um grande número de indivíduos pode experimentar problemas graves no que diz respeito à sua socialização.

- **Condição vitalícia:** por serem intrínsecas ao indivíduo, acompanham-no ao longo da sua vida. Poderão deixar de ser um problema com intervenções eficazes, especialmente quando o indivíduo atinge a idade adulta (Correia, 2011).

Também Citoler (1996, citado por Serra, Nunes & Santos, 2010), apoiado em vários estudos, postula que uma inteligência normal, a disparidade entre o rendimento e a capacidade, os maus resultados escolares, as alterações ao nível psicológico e o critério de exclusão são indicadores comuns em crianças com DAE.

Nas DAE, de entre todos os critérios anteriormente apresentados, há a referência de que são fundamentalmente três os que reúnem consenso e surgem com mais regularidade. A saber, especificidade, exclusão e discrepância (Fonseca, 1999; Citolier, 1996 e Grobecker, 1996, citados por Cruz, 2009).

Fonseca (1999) ainda faz referência ao critério de ausência de dispedagogia, isto é, é fundamental existirem adequadas condições pedagógicas para se definirem DAE. Este autor considera que é fundamental usar estratégias diversificadas para superar as dificuldades e avaliar se a pedagogia utilizada é adequada. Na presença destas condições, se as dificuldades permanecerem, efetivamente estamos perante DAE.

Relacionadas com as áreas académicas, as DAE podem ser classificadas em quatro principais tipos: dificuldades específicas da leitura – **dislexia**; dificuldades específicas da escrita, que se subdividem nas dificuldades ao nível da ortografia e da expressão escrita – **disortografia** e nas dificuldades ao nível da caligrafia – **disgrafia**. Por último, as dificuldades específicas da matemática – **discalculia**. As dificuldades nestas três áreas académicas têm implicações nas diversas disciplinas curriculares.

Correia (2011), considera que as DAE mais frequentes são: a dislexia; a disgrafia; a discalculia; a dispraxia (apraxia); os problemas de perceção auditiva; os problemas de perceção visual e os problemas de memória (de curto e longo prazo).

Alguns investigadores defendem que o despiste e a identificação precoce de casos de DAE são fulcrais para que se delineie um plano de intervenção adequado, e desta forma, se ultrapasse o insucesso escolar (Cruz, 2007; Kirk, Gallagher, Anastasiow & Coleman, 2005 e Fonseca, 1999, citados por Cruz, 2009).

Correia (2011) também entende que é urgente que os alunos que manifestam DAE, independentemente das suas características, sejam sujeitos a observações e avaliações, sendo este o ponto de partida para a inclusão das DAE numa das categorias das NEE. O autor afirma ainda que a não inclusão destes alunos na educação especial leva ao insucesso escolar prolongado, provocando sérios danos nesses alunos.

3. ETIOLOGIA

À semelhança da definição do conceito, também não há um consenso para a origem das DA, onde cada autor defende a sua perspetiva (Correia, 1997, citado por Cruz, 2009). Também parece evidente que as DA não são explicadas por uma etiologia concreta que justifique a maioria das dificuldades, sendo heterogéneas na sua origem, apresentação clínica e desenvolvimento.

Mais do que existir um mecanismo explicativo, diversos autores postulam que há múltiplos fatores que interagem (de origem multifatorial) que exercendo cada um o seu próprio efeito, numa atuação conjunta e que desencadeiam as DA (Kirk *et al.*, 2005; Lerner & Kline, 2005; Mercer, 1994, citados por Cruz, 2009).

Na literatura de referência são descritas três categorias de fatores que podem originar DA: fatores fisiológicos, fatores socioculturais e fatores institucionais (Cruz, 1999 e Cruz, 2009). Ei-los explicitados:

- **Fatores fisiológicos:** quando há disfunção neurológica ou lesão cerebral, determinantes genéticas ou hereditárias, fatores bioquímicos e fatores endócrinos (Citoler, 1996; Casas, 1994; Martín, 1994, citados por Cruz, 2009).

- **Fatores socioculturais:** dizem respeito a qualquer situação educativa e não apenas às DA (Citoler, 1996, citado por Cruz, 2009). A deficiente nutrição, a falta de experiências precoces, um código linguístico familiar limitado e valores e estratégias educativas inadequadas, poderão ser alguns dos aspetos a desencadear DA.

- **Fatores institucionais:** são as lacunas nas condições materiais em que se desenvolve o processo ensino-aprendizagem ou quando se verifica uma desajustada preparação educativa (Casas, 1994; Martín, 1994, citados por Cruz, 2009).

Relativamente às DAE, é consensual entre os investigadores que estas são causadas por disfunções ao nível do SNC, que afeta as funções cerebrais específicas, essenciais para realizar determinada atividade (Cruz, 2009).

Tendo em conta a importância e o interesse pela leitura e escrita, no segundo capítulo serão abordadas de forma mais pormenorizada as DAE relacionadas com estas áreas específicas – a dislexia e a disortografia.

CAPÍTULO II

DISLEXIA / DISORTOGRAFIA

“A linguagem oral faz-nos humanos e a linguagem escrita faz-nos civilizados.”

Olson

As diversas atividades que se realizam na escola têm por base os três *rs* tradicionais – *reading*, *writing* e *arithmetic* – que significam, leitura, escrita e aritmética. Portanto, em idade escolar, é legítimo que surjam dificuldades de aprendizagem nestes três tipos de atividade.

Para Fonseca (1989, citado por Fonseca, 2004), a criança é o pai do adulto. Nesse sentido, defende a importância da educação pré-escolar, pois da sua experiência com crianças que possuem problemas de desenvolvimento e de aprendizagem, a frequência deste nível de ensino previne o insucesso escolar.

Jansky e Hirsch (1972, citados por Fonseca, 2004), defendem que é na idade pré-escolar que são estimulados os pré-requisitos para que, futuramente, a criança possa aprender funções simbólicas superiores e possa experienciar com prazer e segurança o processo de aprendizagem.

Também Serra (2014) defende a mesma ideia, referindo que em situações de dificuldades ao nível da leitura, escrita e aritmética, é necessário descobrir onde estão os problemas do aluno. Nesse sentido, sugere determinadas áreas como competências basilares, para que a aprendizagem da leitura e da escrita possa ocorrer sem dificuldades.

Como se pode verificar na figura 2, a mesma autora faz a analogia entre a construção da aprendizagem e a construção de um edifício. Defende que, tal como nenhum mestre-de-obras começa as obras de construção de uma casa pelas paredes mestre, a aprendizagem também não se inicia logo pela leitura, escrita e aritmética. Fundamenta que, na base da construção de um edifício estão os alicerces, assim como na construção da aprendizagem estão competências de linguagem, psicomotoras, perceptivas e motoras.

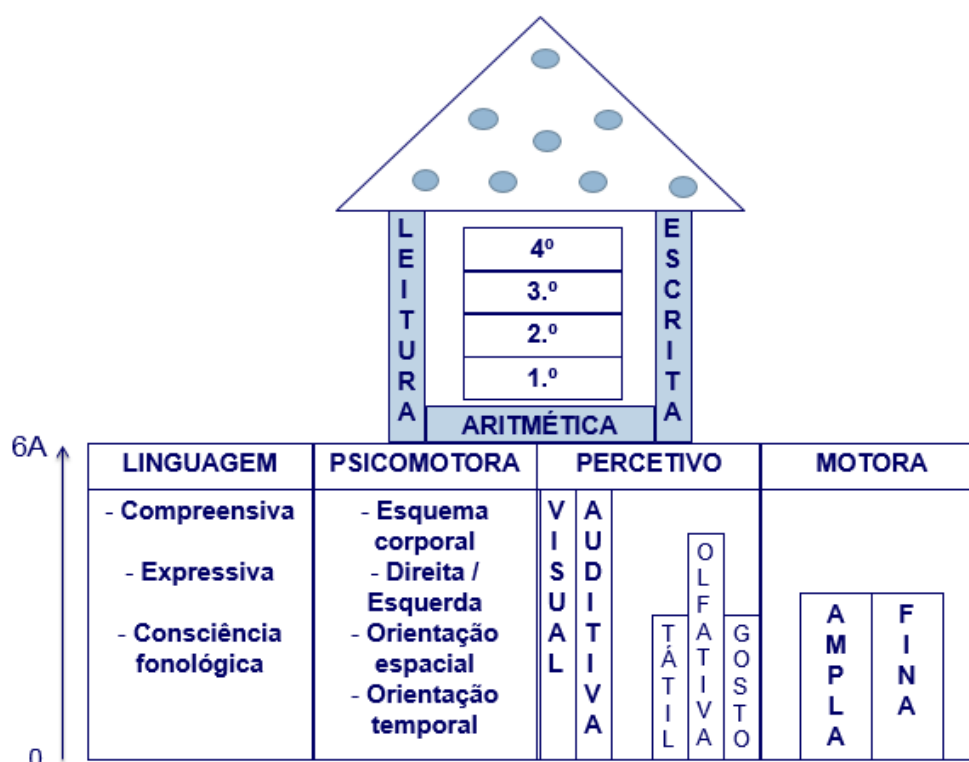


Figura 2 – Analogia entre a construção da aprendizagem e a construção de um edifício

(Fonte: Serra, 2014)

Estas aptidões devem ser trabalhadas essencialmente até aos seis anos, ou seja, na idade do pré-escolar. No entanto, muitas das crianças que apresentam DAE, apresentam dificuldades nestas áreas ao longo da escolaridade.

Ao longo deste capítulo e no seguinte, iremo-nos debruçar sobre a leitura e a escrita, bem como as suas problemáticas, pois entendem-se como competências basilares para toda uma aprendizagem bem-sucedida. Como é referido, “(...) a aprendizagem da leitura e da escrita ocupa um lugar predominante dentro das matérias escolares, pois na realidade elas são a base para o resto das aprendizagens” (Cruz, 2007, p. 21).

Ler e escrever são atividades complexas, que não se aprendem de forma natural, como se aprende a falar (Freitas; Alves & Costa, 2007). O nosso cérebro precisa de se adaptar para executar essas tarefas. Ler e escrever são processos de aprendizagem que exigem tempo, preparação e esforço.

A este respeito, Lecours, diz-nos que “(...) para que o nosso cérebro permita este desenvolvimento, talvez tenhamos de ser ensinados a reconhecer um sistema

comum de signos visuais. Por outras palavras: temos de aprender a ler (Lecours, s/d, citado por, Manguel, 1999, p. 47).

O objetivo da leitura e da escrita, segundo Cruz (2007), é que o indivíduo adquira uma série de esquemas que lhe permitam compreender e interpretar um texto, tal como de se exprimir por escrito. No entanto, muitos indivíduos deparam-se com dificuldades de aprendizagem nestas áreas, pelo que importa relembrar a diferença entre problemas de aprendizagem da leitura e da escrita em gerais e específicos.

As dificuldades gerais de aprendizagem da leitura e da escrita são resultado de alguma deficiência manifesta (Cruz, 2007; Citolier, 1996, citado por Cruz, 2009; Rebelo, 1993) ou fatores exteriores ao indivíduo (Citolier, 1996, citado por Cruz, 2009; Rebelo, 1993).

No que toca às dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e da escrita não existe uma explicação evidente, sendo que as dificuldades se situam ao nível cognitivo e neurológico (Rebelo, 1993).

Seguidamente, far-se-á uma breve explicação do que é ler, passando às dificuldades específicas da leitura – dislexia. Depois, abordar-se-á o que é escrever, assim como as dificuldades específicas da escrita – na vertente da disortografia.

1. O QUE É LER?

Quando se questiona alguém sobre o que significa ler, constata-se que é um conceito óbvio, mas nem assim fácil de definir.

Morais (1997, citado por Carvalho, 2011), diz-nos que ler é uma arte e que quando controlada é simples, imediata e não exige um esforço aparente. A arte de ler é utilizada pelos leitores sem que estes reconheçam conscientemente quais os meios e processos que a desencadeiam.

Para Rebelo (1993), ler é retirar um significado, tendo por base sinais gráficos convencionais.

Jonhson e Myklebust (1964, citados por Fonseca, 2004), dizem-nos que a leitura é o resultado da associação de símbolos imprimidos ou escritos graficamente, com os símbolos auditivos e a atribuição de um significado.

A leitura é uma forma de linguagem. É um processo complexo, múltiplo e sofisticado (Cruz, 2007). Exige a combinação organizada de competências gerais – tais como a atenção, a memória e conhecimentos gerais – e de competências específicas para o tratamento da informação escrita. É pela leitura que se obtém a maior parte das informações necessárias para que possamos executar os nossos papéis pessoais, profissionais e sociais. Através da leitura, as pessoas mantêm-se informadas e aprendem em todas as áreas do interesse humano.

Generalizando, o ato de ler apresenta-se como uma mais-valia na vida das pessoas, facilitando-lhes o acesso a outras aprendizagens (Cruz, 1999).

No processo de leitura estão implicadas duas funções: a **descodificação** e a **compreensão** (Carvalho, 2011).

Enquanto a descodificação se refere ao reconhecimento e identificação de palavras; a compreensão refere-se ao ler (palavras, frases ou textos), para entender e interpretar o seu significado, adquirindo desta forma conhecimentos (Chall, 1970, citado por Rebelo, 1993).

Para que possa haver compreensão da mensagem escrita, tem que haver um reconhecimento correto e automático das palavras. A este respeito, Carvalho (2011) diz-nos que o dispêndio da atenção no reconhecimento das palavras deve ser reduzido, para que possa ser dedicada mais atenção aos processos envolvidos na compreensão.

No entanto, surge uma questão: como é que um leitor faz o reconhecimento de palavras? Para tentar dar resposta a esta questão existem vários modelos, nomeadamente os ascendentes, descendentes, interativos, psicolinguísticos e de dupla via. Seguidamente, far-se-á referência ao modelo de dupla via.

Segundo o modelo de dupla via, o reconhecimento de palavras poder-se-á processar pela **via lexical** – também conhecida por **via ortográfica** ou **direta** – ou pela **via fonológica** – também conhecida por **via indireta** (Carvalho, 2011).

Na via lexical há o recurso à memória visual de palavras, pois a leitura é processada pela identificação da configuração ortográfica da palavra. Permite ler sem esforço e de forma automática palavras conhecidas, mas as dificuldades surgem em

palavras desconhecidas. Este tipo de leitura facilita o acesso ao módulo semântico, isto é, compreensão da mensagem.

Na via fonológica há o recurso à associação letra-som e à memória auditiva. Este tipo de leitura permite ler palavras desconhecidas, mas não é útil para a leitura de palavras irregulares e não permite a automatização da leitura.

O processo de leitura é resultante da ativação de três processos essenciais: associação de um símbolo gráfico – grafema (processo ortográfico) a um símbolo auditivo – fonema (processo fonológico), conferindo-lhes um significado (processo semântico).

Nos primeiros contactos com a leitura, a criança depara-se com a aprendizagem do princípio alfabético e tem de compreender a relação entre o sistema de escrita e as unidades de fala. Quando a automatização da leitura é atingida, a criança compreenderá o que lê e passará a “ler para aprender” (Carvalho, 2011). Porém, esta compreensão não se afigura da mesma forma para todas as crianças, pois está dependente das características e das experiências de cada uma.

Para ler, é importante que o indivíduo mantenha uma atitude dinâmica diante da leitura, ou seja, que deva ser capaz de interpretar a informação lida, compará-la e incorporá-la ao seu conhecimento pessoal. Quando isto não ocorre, poderá ser devido à inexistência de motivação – o indivíduo não lê porque não quer; incapacidade de ler por inexistência de escolaridade – o indivíduo não lê porque não aprendeu a ler ou por uma incapacidade real – nestes casos estamos perante dificuldades específicas de aprendizagem da leitura (Carreteiro, 2015). Este tipo de dificuldades é designado por dislexia, problemática que será desenvolvida seguidamente.

2. DISLEXIA

O conceito de dislexia tem ganho notoriedade nos últimos anos, visto que têm surgido várias investigações sobre esta síndrome.

De acordo com os estudos efetuados por Yale (1974, citado por Carreteiro, 2015), a prevalência desta perturbação situa-se entre 3 a 10% da população. Já Démonet *et al.* (2004, citados por Carreteiro, 2015), fixam a prevalência entre os 5% e

os 17,5%. Vellutino *et al.* (2004, citados por Carreteiro, 2015), defendem que, em idade escolar, a prevalência se situa entre 10% a 15%.

Concretamente, em Portugal, há apenas um estudo de prevalência publicado (Vale, Sucena & Viana, 2011, citados por Cameirão, 2014). Este estudo teve como objetivo indicar a prevalência da dislexia nas crianças portuguesas do 1.º CEB. No total foram avaliadas 1460 crianças, entre o 2.º e o 4.º anos de escolaridade e concluiu-se que, das crianças que frequentam o 1.º CEB, 5,4% são disléxicas (Vale, Sucena & Viana, 2011).

Ao analisarmos a história da dislexia, facilmente nos apercebemos que não é fácil definir este conceito. Ao longo dos anos, foram sendo utilizados diversas definições e, conseqüentemente, diversos critérios de diagnóstico, que nem sempre facilitaram o estudo desta síndrome.

Com o objetivo de clarificar o conceito de dislexia, de seguida, passo a apresentar algumas definições que foram surgindo ao longo dos anos.

2.1. DEFINIÇÃO DE DISLEXIA

Etimologicamente, dislexia deriva dos conceitos “*dis*” (desvio ou dificuldade) + “*lexia*” (leitura, reconhecimento das palavras), ou seja, a dislexia significa dificuldades na leitura (Cruz, 2007).

O interesse pela dislexia remonta ao final do século XIX. Nesta altura foram difundidos artigos com a descrição de casos de crianças inteligentes e motivadas, oriundas de famílias de classe social e cultural superior, com docentes preocupados com os seus avanços, mas que não adquiriam o processo de leitura. Também foram difundidos casos de indivíduos que deixaram de ter a faculdade de ler após lesão cerebral.

Em 1877, Kussmaul (citado por Carvalho, 2011) usa o termo “cegueira verbal” para definir casos em que um adulto não conseguiu ler após lesão cerebral.

O termo dislexia foi usado pela primeira vez em 1887, por Rudolf Berlin (citado por Carvalho, 2011), que o empregou para descrever uma forma particular de cegueira verbal. Eram adultos que, após lesão cerebral, deixaram de conseguir ler. Caso a lesão

fosse completa, os doentes ficariam com incapacidade total para a leitura e esta síndrome designar-se-ia de alexia adquirida.

Hinshelwood (1917, citado por Carvalho, 2011), oftalmologista escocês, além de se dedicar ao estudo da cegueira verbal adquirida, também estudou a cegueira verbal congénita. Os seus estudos foram muito importantes, pois detetou que a causa mais grave para este distúrbio seria um defeito congénito no cérebro, que afetaria a memória visual de palavras e de letras, e que este não era puramente visual. Também postulou que poderia haver uma tendência hereditária na cegueira verbal congénita. Assim, este autor distinguiu os conceitos de cegueira verbal congénita – aplicado aos casos mais graves de leitura, para os quais não havia condições de recuperação e dislexia congénita – em que havia um atraso acentuado na leitura, mas que era passível de recuperação, caso fossem aplicadas estratégias reeducativas adequadas.

Orton (1928, citado por Valett, 1989), descreveu que em crianças com graves inabilidades de leitura ocorriam distorções perceptivo-linguísticas específicas derivadas do fracasso em estabelecer dominância cerebral unilateral e consistência perceptiva. Denominou essa situação de estrefossimbolia, ou seja, inversões de símbolos na leitura. Orton é considerado o investigador mais importante no campo da dislexia e a situação da estrefossimbolia ainda é aceite como um dos sinais de diagnóstico da dislexia, apesar de ser reconhecida como o que, atualmente, se consideram de inversões (Hennigh, 2003).

A Federação Mundial de Neurologia, em 1968, utilizou o termo dislexia do desenvolvimento, caracterizando-a como:

(...) desordem que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, apesar da instrução ser a convencional, a inteligência normal, e das oportunidades socioculturais. Depende de distúrbios cognitivos fundamentais, que são, frequentemente de origem constitucional (Critchley & Critchley, 1978, citados por Rebelo, 1993, p. 101).

Em 1978, os autores citados anteriormente propõem uma descrição já mais esclarecedora:

Dislexia de desenvolvimento: um distúrbio de aprendizagem, que se manifesta inicialmente pela dificuldade de aprender a ler, mais tarde, por erros ortográficos e pela dificuldade em manipular palavras escritas, por oposição a palavras faladas. Tal condição é essencialmente cognitiva e, em geral, determinada geneticamente. Não é devida a deficiência intelectual, a falta de oportunidades socioculturais, a inadequação na técnica de ensino, a fatores emocionais, ou a qualquer outro déficit conhecido na estrutura cerebral. Representa, provavelmente, um déficit específico de maturação, que tende a diminuir à medida que a criança avança em idade, e é suscetível de melhoria considerável, especialmente quando se oferece ajuda remediativa e apropriada,

o mais cedo possível (Critchley & Critchley, 1978, citados por Rebelo, 1993, pp. 101 e 102).

Em 1994, no DSM-IV aparece, pela primeira vez, a dislexia nas perturbações de aprendizagem, com a nomenclatura de perturbação da leitura e da escrita.

Por sua vez, Torres & Fernández apresentam uma definição que assenta em pressupostos de exclusão e que define a dislexia como,

(...) uma perturbação da linguagem que se manifesta na dificuldade de aprendizagem da leitura e da escrita, em consequência de atrasos de maturação que afetam o estabelecimento das relações espaço-temporais, a área motora, a capacidade de discriminação percetivo-visual, os processos simbólicos, a atenção e a capacidade numérica e/ou a competência social e pessoal. Os sujeitos apresentam um desenvolvimento global adequado para a idade, aptidões intelectuais associadas a um funcionamento linguístico normal/elevado, e provêm de um meio sociocultural não determinado (Torres & Fernández, 2001, p. 7).

Em 2002, a APA situa a síndrome da dislexia no quadro das perturbações de aprendizagem e propõe os seguintes critérios de diagnóstico:

A. O rendimento na leitura (por exemplo, precisão, velocidade ou compreensão da leitura medidas através de provas normalizadas, realizadas individualmente) que se situa substancialmente abaixo do nível esperado em função da idade cronológica do sujeito, do quociente de inteligência e da escolaridade própria para a sua idade.

B. A perturbação da leitura interfere significativamente com o rendimento escolar ou com as atividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura.

C. Se estiver presente um défice sensorial, as dificuldades de leitura excedem as que lhe estariam habitualmente associadas (APA, 2002, pp. 51 e 52).

Recentemente, com a publicação do manual DSM-V, a APA fez uma revisão dos seus conteúdos e deixa de usar o conceito “dislexia” e inclui esta perturbação nas “PAE”, como referido no capítulo anterior. Desta forma, estabelece que os critérios de diagnóstico para as PAE são:

A. Dificuldades em aprender e usar as capacidades académicas, como indicado pela presença de pelo menos 1 dos sintomas seguintes, que constituíram pelo menos 6 meses, apesar do fornecimento de intervenções direcionadas para essas dificuldades:

1. Leitura de palavras imprecisa ou lenta e esforçada (...);
2. Dificuldade em compreender o significado do que lê (...);
3. Dificuldades em soletrar (...);
4. Dificuldades com a expressão escrita (...);
5. Dificuldades em dominar o sentido dos números, factos numéricos ou o cálculo (...);
6. Dificuldades com o raciocínio matemático (...).

B. As capacidades académicas afetadas são substancial e quantificavelmente abaixo das esperadas para a idade cronológica do indivíduo e causam interferência significativa no desempenho académico ou ocupacional ou com atividades da vida diária, como confirmado pela aplicação individual de escalas estandardizadas de realizações e avaliação clínica completa. Para indivíduos de 17 anos ou mais velhos, uma história documentada de dificuldades de aprendizagem incapacitantes pode ser substituída pela avaliação estandardizada.

C. As dificuldades de aprendizagem começam durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências para essas capacidades académicas excedam as capacidades limitadas do indivíduo (...).

D. As dificuldades de aprendizagem não são mais bem explicadas por incapacidade intelectual, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outras perturbações mentais ou neurológicas, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução académica ou instrução educacional inadequada (APA, 2014, p 78).

Para averiguar se os critérios de diagnóstico anteriormente mencionados são preenchidos deverá realizar-se a história clínica do indivíduo, assim como analisar os relatórios escolares e proceder-se a uma avaliação psicoeducacional.

É de salientar que a palavra dislexia é um termo alternativo para designar um modelo de dificuldades de aprendizagem pautado por *handicaps* no reconhecimento fluente ou preciso de vocábulos, decodificação e soletração pobres. Deverão ser especificadas as áreas académicas que estão afetadas, nomeadamente:

(...) Com défice na leitura:

Precisão da leitura de palavras

Ritmo ou fluência de leitura

Compreensão da leitura

(...) Com prejuízo na expressão escrita:

Precisão ortográfica

Precisão gramatical e da pontuação

Clareza ou organização da expressão escrita (APA, 2014, p. 79).

A revisão recentemente efetuada pela APA, e que assenta nos critérios anteriormente descritos, não reúne consenso entre alguns investigadores da temática da dislexia. Destacam-se alguns pesquisadores que apresentaram um documento onde explicam as razões para a não-aceitação, justificando que a dislexia não é uma característica, mas uma perturbação bem descrita. Desta forma, postulam que:

(...) especificamente a dislexia é uma entidade bem descrita e histórica que adere a um modelo médico bem especificado incluindo sintomas neurobiológicos, patofisiológicos e manifestações desenvolvimentais, tratamento e retorno a longo termo (Colker, Shaywitz, Shaywitz e Simon, s/d, citados por Carreteiro, 2015, p. 52).

A definição de dislexia que continua a reunir maior consenso é de 2003, da Associação Internacional de Dislexia e sustenta que:

Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um défice fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora e experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais (Teles, 2004, p. 5).

Nesta definição centram-se as principais características da dislexia nas dificuldades ao nível da leitura e escrita de palavras, sendo que estas são resultantes de um défice fonológico e de etiologia neurobiológica. O destaque mantém-se na perspetiva de que é uma dificuldade específica de aprendizagem e, por isso, sustenta-se a ideia de discrepância entre nível de leitura e QI.

Almeida & Vaz (2005) esclarecem que, apesar de não haver uma definição universal, o conceito de dislexia foi ganhando alguns consensos e alguma especificidade, nomeadamente o facto de ser percebido como uma perturbação neurológica que se evidencia na dificuldade de aprender a ler.

Perante as definições expostas, os investigadores que estudam a dislexia são quase unânimes ao considerar que a componente fonológica é o recurso cognitivo mais importante para a aprendizagem da leitura e da escrita e que a dislexia resulta de um défice fonológico. Assim, num ponto posterior será abordada mais detalhadamente a relação da consciência fonológica com a leitura e a escrita.

2.2. ETIOLOGIA DA DISLEXIA

Nas várias investigações realizadas sobre a dislexia, considera-se que as possíveis causas desta síndrome podem ser de ordem neurológica, cognitiva, ou inter-relacionados. A inter-relação de ambas parece ser a causa mais apontada.

Os estudos levados a cabo recentemente vêm confirmar o que já se suspeitava no século XIX – a dislexia tem uma **etiologia neurológica**. Para esta confirmação em muito contribuiu o avanço da ciência. Os estudos deixaram de se basear apenas em

autópsias ou na citoarquitetura cerebral, para se basearem em imagens do cérebro em atividade, obtidas através do recurso à ressonância magnética funcional.

Verificou-se que quando um indivíduo com a síndrome da dislexia lê ou realiza tarefas de processamento visual, há uma falha no hemisfério esquerdo posterior (Carvalho, 2011).

Em atividades que envolvem a rima de pseudopalavras, os estudos confirmam que não são ativadas todas as zonas cerebrais nos leitores disléxicos, quando comparados com leitores não disléxicos. Na figura 3 são perceptíveis as diferenças.



Figura 3 – A assinatura neuronal da dislexia: hipo-ativação dos sistemas neuronais no lobo temporo-posterior do cérebro (Fonte: Shaywitz, 2003, citado por Carvalho, 2011, p. 56)

Nos cérebros dos leitores disléxicos não são ativadas as áreas responsáveis pela representação fonológica das palavras, o que desencadeia défices ao nível do processamento fonológico (Carvalho, 2011). Constata-se, assim, que realmente há uma influência direta do processamento fonológico na aprendizagem da leitura.

Ao nível neurológico, os estudos também confirmam que a dislexia poderá ser de origem genética e, por isso, ser parcialmente herdada. Atualmente, já foram descobertas cinco localizações dos genes no genoma humano que são responsáveis por esta síndrome, dado que em estudos *post-mortem* detetaram diferenças significativas nos cromossomas 2p, 3p-q, 6p, 15q e 18p (Teles, 2004).

Quanto à **etiologia cognitiva** da dislexia, de acordo com os estudos efetuados, sabe-se que os principais défices cognitivos encontrados em indivíduos com síndrome da dislexia são défices perceptivos, de memória e ao nível do processamento verbal (Torres & Fernández, 2001).

2.3. CARATERÍSTICAS DA DISLEXIA

A síndrome da dislexia é caracterizada por vários indicadores que são necessários reconhecer, para que se possa detetar a problemática o mais precocemente possível. Os estudos confirmam que o fator com mais importância na recuperação de leitores disléxicos é a intervenção precoce (Teles, 2004).

O indicador mais frequente é o fracasso no reconhecimento de palavras escritas. Também se detetam dificuldades ao nível da leitura, quer em termos de precisão como de fluência, que se repercutem na compreensão de textos (Sprenger-Charolles *et al.*, 2006, citados por Carvalho, 2011).

De forma a organizar as várias características apresentadas por diversos autores, Coelho (2013) sintetiza algumas, que seguidamente se esquematizam:

Área	Caraterísticas
Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em selecionar as palavras adequadas para comunicar (ao nível oral e escrito); - Pobreza de vocabulário; - Frases curtas e simples; - Dificuldade na articulação de ideias; - Repetição de sílabas, palavras ou frase.
Leitura / escrita	<ul style="list-style-type: none"> - A leitura não é uma atividade prazerosa e é lenta para a idade cronológica; - Soletração defeituosa (leem palavra por palavra, sílaba por sílaba, ou reconhecem letras isoladamente sem conseguir ler); - Na leitura silenciosa, murmuram ou movimentam os lábios; - Perdem a linha de leitura, pois saltam ou retrocedem linhas; - Na interpretação de textos, apresentam problemas de compreensão semântica; - Dificuldades agravadas ao nível da consciência fonológica; - Confundem/invertem/substituem letras, sílabas ou palavras;

	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade na separação de palavras; - Copiam de forma incorreta as palavras; - Em situações de escrita livre revelam graves dificuldades na composição e organização de ideias.
Outras competências	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades em guardar e recuperar nomes, palavras, objetos e/ou sequências ou fatos passados; - Dificuldades de orientação espacial, sendo incapazes de distinguir, por exemplo, a direita da esquerda; - Dificuldade em aprender ou recordar palavras visionadas (memória visual deficiente); - Apresentam dificuldades nas disciplinas de História (em captar as sequências temporais), Geografia (no estabelecimento de coordenadas) e Geometria (nas relações espaciais); - Dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua; - Falta de destreza manual e, por vezes, caligrafia ilegível; - Poderão ter dificuldades com a matemática, concretamente em assimilar símbolos e em decorar a tabuada.

Quadro 1 – Características da dislexia (Fonte: Coelho, 2013)

Resumindo, a dislexia poderá surgir associada a cada uma das outras dificuldades específicas (disgrafia, disortografia ou discalculia), sendo importante sublinhar que as características enunciadas não estão todas presentes nas crianças com a síndrome da dislexia. Para que o indivíduo possa ser considerado disléxico, deverá apenas revelar algumas das características enunciadas e de forma permanente.

2.4. TIPOS DE DISLEXIA

São vários os investigadores que tentaram organizar a dislexia em subtipos (Almeida & Vaz, 2005), sendo encontrados diversos critérios para esta organização, tais como: o momento de surgimento, a etiologia, a extensão, a gravidade e cronicidade dos

problemas ou no tipo de comportamentos alterados (Citoler, 1996; Modenero, 1989, citados por Cruz, 2009; Rebelo, 1993).

Dada a diversidade de tipologias, apenas se fará referência às que contemplam o momento de surgimento e a etiologia.

Critérios		Tipos
Momento de surgimento		- Dislexia adquirida - Dislexia evolutiva ou de desenvolvimento
Etiologia	Adquirida ou evolutiva	- Dislexia fonológica (não léxica ou indireta) - Dislexia superficial (léxica ou direta) - Mista (ambas as vias: léxica ou não léxica)

Quadro 2 – Tipos de dislexia em função do momento de surgimento e da etiologia (Fonte: Almeida & Vaz, 2005)

Como se pode verificar no quadro 2, tendo em consideração a altura em que surgiu, a dislexia pode-se distinguir em dois grandes grupos: a dislexia adquirida e a dislexia evolutiva ou de desenvolvimento.

A **dislexia adquirida** acontece em indivíduos que já foram leitores competentes, mas que devido a lesões cerebrais ou traumatismo, perderam essa competência (Cruz, 2009).

Na **dislexia evolutiva ou de desenvolvimento**, as causas não são evidentes, mas os indivíduos revelam dificuldades na aquisição inicial da leitura (Rebelo, 1993).

Quanto à etiologia, a dislexia pode-se dividir em fonológica, superficial ou mista (Citoler, 1996, citado por Cruz, 1999, 2009).

Na **dislexia fonológica** há uma reduzida competência em associar a letra ao som, pois há um comprometimento na via fonológica. Assim sendo, os indivíduos leem pela via léxica (Carvalho, 2011; Cruz, 1999, 2009).

Apresentam a sintomatologia que se descreve no quadro 3:

Etiologia	Sintomatologia corrente
Dislexia fonológica	<ul style="list-style-type: none"> - Comprometimento da consciência fonológica; - Ausência de automatização da descodificação (associação grafema-fonema) indispensável à leitura de novas palavras e pseudopalavras; - Défice na memória de trabalho e comprometimento da memória auditivo-sequencial; - Lentidão no acesso à palavra nas tarefas de nomeação rápida; - Tendência a fazer erros derivacionais e a utilizar ao máximo o contexto e a via semântica (substituição por sinónimos).

Quadro 3 – Sintomatologia corrente da dislexia fonológica (Fonte: Carvalho, 2011)

Quanto à **dislexia superficial**, os indivíduos são incapazes de reconhecer a palavra no seu todo, dado o comprometimento da via léxica. Consequentemente, para lerem, recorrem à conversão grafema-fonema, isto é, à via fonológica.

Como se pode verificar no quadro 4, algumas características típicas são:

Etiologia	Sintomatologia corrente
Dislexia superficial	<ul style="list-style-type: none"> - Comprometimento do reconhecimento visual das palavras na memória logográfica; - Estratégia de reconhecimento dominante por correspondência grafema-fonema comprometendo a leitura das palavras irregulares; - Défice na memória de trabalho não permitindo o alargamento do léxico visual de entrada; - Confusões persistentes na orientação espacial das letras e/ou dos números ao nível da leitura e da escrita; - Incapacidade de acesso ao sentido devido à lentidão anormal na descodificação e à tendência para fazer erros de regularização e de segmentação.

Quadro 4 – Sintomatologia corrente da dislexia superficial (Fonte: Carvalho, 2011)

Por último, na **dislexia mista**, estão alterados os procedimentos de leitura fonológicos e lexicais, pelo que os indivíduos podem apresentar elementos de cada uma das sintomatologias descritas anteriormente (Carvalho, 2011; Cruz, 1999, 2009).

3. O QUE É ESCREVER?

Antes da entrada na escola, as crianças garatujam, imitando desta forma os adultos que já viram escrever.

Numa **fase inicial da garatuja**, as crianças não têm o propósito de comunicar; numa segunda fase – **escrita pré-silábica** – ao garatarem as crianças já têm o propósito de transmitir algo, pois já compreenderam que a escrita codifica uma mensagem. Porém, nesta segunda fase, para as crianças, a escrita representa um todo, que não é dividido em partes e que não tem correspondência com a linguagem oral; na fase seguinte – **escrita silábica** – as crianças percebem que a linguagem oral se divide em partes, que por sua vez são codificáveis. Nesta fase podem atribuir um sinal a cada sílaba ou parte da palavra; posteriormente – **fase silábica com correspondência** – as crianças passam a fonetizar a escrita, isto é, diferenciam no som da palavra alguns elementos do oral que registam no escrito; finalmente, compreendem que a **cada fonema corresponde um grafema**, mesmo que ainda não saibam desenhar o grafema. Desta forma, assimilaram o princípio da nossa escrita alfabética (Neves & Martins, 2000).

De uma forma geral e de acordo com o seu grau de desenvolvimento, antes de iniciarem a escolaridade obrigatória, as crianças podem estar em diferentes fases. Porém, se já compreenderam o princípio alfabético do nosso código escrito, última fase da garatuja, certamente estarão mais preparadas para iniciar a aprendizagem formal da escrita (Neves & Martins, 2000).

No processo de escrita estão implicadas duas funções, a saber: **codificação e composição**. Enquanto a primeira se refere à transformação da linguagem em sinais gráficos, a segunda refere-se à transformação do pensamento em linguagem. Ainda que a habilidade para escrever palavras – codificação – seja necessária à fase de produção de textos – composição – poderá não ser suficiente para que o indivíduo experiencie

sucesso na segunda (Citoler, 1996; Baroja, Paret & Riesgo, 1993, citados por Cruz, 2009).

Ao nível da escrita também existem as tarefas de **cópia** e **ditado**, que implicam processos e vias diferentes de execução (García, 1995; Mondenero, 1989, citados por Cruz, 2009). Na cópia é utilizado o sistema visuo-motor, em que há a conversão dos optemas em grafemas. No ditado é ativado o sistema auditivo-motor, com a conversão dos fonemas em grafemas (Fonseca, 1999; García, 1995, citados por Cruz, 2009).

Tendo subjacentes as funções supramencionadas, poderão surgir dois problemas gerais ao nível da escrita: a **disgrafia** – mais relacionado com a execução de que com uma composição escrita, e a **disortografia** – em que surgem problemas ao nível da planificação e da formulação, ou seja, composição escrita (Fonseca, 1999; Baroja, Paret & Riesgo, 1993 e Monedero, 1989, citados por Cruz, 2009).

A disortografia estará em destaque no tópico a seguir.

4. DISORTOGRAFIA

O termo disortografia, por vezes, é confundido com outras perturbações da leitura e da escrita. Efetivamente, são utilizados termos distintos para denominar a mesma perturbação, sem haver uma adequação de critérios práticos de identificação e diagnóstico.

Ao longo dos tempos, a perturbação disortográfica foi reconhecida como “disgrafia disléxica”. Contudo, esta denominação não traduz a real problemática da disortografia, dado que a disgrafia implica a alteração de fatores motores, correspondendo a uma dificuldade com o traçado, a forma da letra e, ainda, com uma configuração da escrita. Este tipo de fatores pode não estar presente na alteração disortográfica (Vidal, 1989, citado por Torres & Fernández, 2001).

O termo “dislexia na escrita” também não é o mais adequado, uma vez que os sintomas disortográficos não são uma simples projeção dos erros da leitura e da escrita (Torres & Fernández, 2001).

Outra classificação errónea sugeria que as crianças que apresentavam erros sistemáticos na escrita eram disléxicas. Esta classificação não tinha em conta que a dislexia implica sempre erros no âmbito da leitura e da escrita. Ao invés, enquanto perturbação específica, a disortografia pode conter apenas erros na escrita, sem que tais erros se verifiquem também na leitura, ainda que esta condição possa estar simultaneamente presente. Como nos diz Pereira “(...) nem todo o disortográfico é dislético, (...)” (1995, p. 29).

4.1. DEFINIÇÃO DE DISORTOGRAFIA

Etimologicamente, a palavra disortografia é composta pelos radicais “*dis*”, que se refere a um desvio ou dificuldade + “*orto*”, que significa correto + “*grafia*”, que se relaciona com a escrita (Coelho, 2013).

Para Vidal a disortografia é uma dificuldade manifestada pelo “(...) conjunto de erros da escrita que afetam a palavra mas não o seu traçado ou grafia” (Vidal, 1989, citado por Torres & Fernández, 2001, p. 76).

Segundo Serra a disortografia é “(...) uma perturbação específica da escrita que altera a transmissão do código linguístico ao nível dos fonemas, dos grafemas, da associação correta entre estes, no que respeita a peculiaridades ortográficas de certas palavras e regras de ortografia” (2005, p.14).

Já Pereira diz-nos que a disortografia é uma

Perturbação que afeta as aptidões da escrita que se traduz por dificuldades persistentes recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e uma má qualidade gráfica. É possível haver uma disortografia sem que esteja presente uma dislexia (Pereira, 2009, p. 9).

Por sua vez, Fonseca elucida que a

(...) disortografia ocorre quando o indivíduo apresenta perturbações nas operações cognitivas de formulação e sintaxe, em que o indivíduo, apesar de comunicar oralmente, de poder copiar e revisualizar palavras e de conseguir escrevê-las quando ditadas, não consegue organizar nem expressar os seus pensamentos segundo regras gramaticais (Fonseca, 1999, citado por Cruz, 2009, p.185).

Assim, num quadro de disortografia está afetada a ideação, a formulação, a produção e os níveis de abstração, sendo caracterizado pela existência de grandes dificuldades na produção de textos escritos (Cruz, 2009).

Generalizando, Cruz (2009) considera que na disortografia existem “(...) grandes dificuldades para executar os processos cognitivos subjacentes à composição, ou seja, os processos de planificação, tradução ou produção de texto e revisão” (p. 186).

Em suma, um indivíduo com disortografia manifesta dificuldades de escrita, sendo mais complexas ao nível da composição de textos, pois apresenta problemas na geração de conteúdo, organização e encadeamento das ideias, bem como na estruturação sintática das frases e correção ortográfica das palavras.

4.2. ETIOLOGIA DA DISORTOGRAFIA

Investigadores como Torres & Fernández (2001) e Almeida & Vaz (2005) referem cinco causas essenciais da disortografia:

- **Causas do tipo percetivo**, resultantes de um défice a nível espaço-temporal, na perceção, memória visual e memória auditiva;
- **Causas do tipo intelectual**, em que o fracasso ortográfico está associado a um défice ou imaturidade intelectual;
- **Causas do tipo linguístico**, relacionadas com problemas de articulação e reduzido conhecimento de vocabulário;
- **Causas do tipo afetivo-emocional**, provenientes do baixo nível de motivação;
- **Causas do tipo pedagógico**, relacionadas com o método de ensino utilizado, que pode ser inadequado.

4.3. CARATERÍSTICAS DA DISORTOGRAFIA

A disortografia envolve erros constantes e repetidos, na escrita e na ortografia, que, em situações extremas, pode conduzir a uma total incapacidade de entender o que está escrito. De acordo com a sua natureza, Torres & Fernández (2001) apontam cinco categorias de erros, que se passam a apresentar no quadro 5.

Categoria de erros	Caraterísticas
Linguístico-percetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Substituição de fonemas pelo ponto de articulação (f/z, t/d, etc...); - Omissões: quer de fonemas (“como” em vez de “cromo”); quer de sílabas inteiras (“car” em vez de “carta”); ou até palavras; - Adições: quer de fonemas (“cereto” em vez de “certo”); quer de sílabas inteiras (“castelolo” em vez de “castelo”); ou até palavras; - Inversões: de grafemas em sílabas inversas (“aldo” em vez de “lado”), mistas (“preto” em vez de “perto”) e composta (“balsa” em vez de “blusa”); inversões de sílabas numa palavra ou de palavras;
Visuoespacial	<ul style="list-style-type: none"> - Substituição de grafemas pela sua posição no espaço (d/p, p/q); - Substituição de grafemas parecidos nas suas caraterísticas visuais (m/n, o/a); - Escrita de palavras ou frases em espelho; - Confusão em palavras com fonemas com dupla grafia (ch/x, s/z) ou que possibilitam duas grafias, em função das vogais (/g/, /c/); - Omissão do grafema “h” por não ter correspondência fonética.
Visuoanalítico	<ul style="list-style-type: none"> - Troca de letras sem qualquer sentido, resultante da dificuldade em fazer a síntese e a associação entre fonema e grafema.

Relativos ao conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em separar sequências gráficas pertencentes a dada sequência fónica, respeitando os espaços em branco: união de palavras (“acasa” em vez de “a casa”); separação de sílabas numa única palavra (“es-tá” em vez de “está”); união de sílabas pertencentes a duas palavras (“es tacasa” em vez de “esta casa”).
Referentes às regras de ortografia	<ul style="list-style-type: none"> - Não colocar “m” antes de “p” e “b”; - Não respeitar regras de pontuação; - Não respeitar as maiúsculas depois de ponto ou início de texto; - Não hifenizar nas mudanças de linha.

Quadro 5 – Características da disortografia (Fonte: Torres & Fernández, 2001)

4.4. TIPOS DE DISORTOGRAFIA

Em 1977, Tsvetkova e em 1980, Luria (citados por Torres & Fernández, 2001) classificam a disortografia em sete tipos:

1. Disortografia temporal – em que o indivíduo não é capaz de ter um entendimento preciso dos aspetos fonéticos da cadeia falada com a respetiva ordenação e separação dos seus constituintes;

2. Disortografia percetivo-cinestésica – há dificuldade em repetir com exatidão os sons escutados. Verificam-se substituições no modo de articulação dos fonemas;

3. Disortografia cinética – são frequentes os erros de união e separação, causados por uma dificuldade de ordenação e sequenciação dos elementos gráficos;

4. Disortografia visuoespacial – caracterizada por uma alteração na perceção da imagem dos grafemas. São frequentes as rotações ou inversões (p/b, d/q), substituições dos grafemas com formas semelhantes (m/n, o/a) e confusão de letras de grafia dupla (ch/x, s/z);

5. Disortografia dinâmica – também conhecida como disgramatismo. Neste tipo existem alterações na expressão escrita das ideias e na estruturação sintática das proposições;

6. Disortografia semântica – encontra-se transformada a análise para estabelecimento dos limites das palavras, assim como dos sinais ortográficos;

7. Disortografia cultural – grave dificuldade na aprendizagem da ortografia convencional ou de regras.

5. DISLEXIA, DISORTOGRAFIA E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A consciência fonológica (capacidade de fazer a correspondência grafema-fonema) tem sido objeto de diversos estudos que a consideram determinante na aquisição da leitura e da escrita (Pereira, 2011). Deste modo, tentar-se-á perceber qual a ligação da consciência fonológica com a dislexia e a disortografia.

Atendendo à sua importância para a aprendizagem da leitura e escrita, em primeiro lugar, é pertinente definir mais detalhadamente o conceito de consciência fonológica. Assim, a consciência fonológica pode ser entendida como a capacidade metalinguística que envolve a tomada de consciência sobre a estrutura fonológica da linguagem (Pereira, 2011).

Esta capacidade pode ser entendida em dois níveis:

- a consciência de que a fala pode ser dividida em unidades menores, isto é, a frase pode ser dividida em palavras; as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas;
- a consciência de que essas unidades menores se podem repetir em diversas palavras faladas (Pereira, 2011).

Diversos investigadores sustentam que o défice fonológico está na origem das dificuldades específicas de aprendizagem, nomeadamente na dislexia. Shaywitz (2008) descreve um estudo em que grupo de investigadores comprovou que as crianças que iniciaram o 1.º ano de escolaridade com fracas competências fonológicas, em termos de aquisição de competências, no 5.º ano de escolaridade, estavam dois níveis de escolaridade mais abaixo dos seus colegas de turma.

Para Serra, Nunes & Santos (2010), o desenvolvimento tardio da linguagem ao nível fonológico, articulatório e de fluidez, acarreta uma lenta progressão em tarefas iniciais de leitura e soletração bem como de escrita.

Já Cruz (2007) diz-nos que:

A consciência fonológica é a primeira etapa de aprendizagem da leitura e sem ela as aprendizagens de nível superior tornam-se praticamente impossíveis. A maioria das teorias relativas ao desenvolvimento das competências de leitura considera mesmo a consciência fonológica um aspeto central (Cruz, 2007, p. 182).

Portanto, entendendo-se que a consciência fonológica é uma competência basilar para a aprendizagem da leitura e da escrita, compreende-se que défices ao nível fonológico causam dificuldades na aquisição dessas aprendizagens.

Teles refere que:

(...) o défice fonológico dificulta a discriminação e processamento dos sons da linguagem, a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas (Teles, 2004, p. 715).

Com esta explicação, facilmente se percebe que se as crianças apresentarem estas dificuldades terão um fraco desenvolvimento da consciência fonológica o que irá impedir o sucesso na aquisição da leitura e da escrita.

Assim, na intervenção educativa a realizar, será primordial desenvolver atividades que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica.

No capítulo seguinte, tentar-se-á perceber quais as respostas educativas que o sistema educativo português oferece aos alunos, assim como as estratégias de intervenção existentes para que os alunos que apresentam a síndrome da dislexia e disortografia possam ter um percurso escolar regular.

CAPÍTULO III

RESPOSTAS QUE O SISTEMA EDUCATIVO OFERECE

A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida.

Sêneca

As DAE, mais concretamente a dislexia e a disortografia, inserem-se no *continuum* das NEE, sendo fundamental que os alunos que as apresentam sejam alvo de programações educacionais adequadas às suas características e necessidades.

Como já foi referido ao longo do presente trabalho, os vários estudos realizados indicam que quanto mais precoce for a identificação e a intervenção destas síndromes, melhor é o prognóstico, apesar de poderem persistir durante a idade adulta. É de conhecimento público, que muitos dos indivíduos, quando devidamente acompanhados, podem fazer um percurso académico perfeitamente normal e mais, seguir estudos superiores.

Desta forma, no presente capítulo, far-se-á uma breve abordagem ao enquadramento legal existente em Portugal e as intervenções sugeridas nas áreas da dislexia e da disortografia, para que estes alunos possam experienciar sucesso na sua vida académica.

1. ENQUADRAMENTO LEGAL

Segundo Correia (2011), no nosso país, a legislação em vigor parece não contemplar as DAE e, como resultado, os alunos que as apresentam são “totalmente entregues à sua sorte”, o que implica um insucesso total no seu percurso escolar.

É um facto que, com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, testemunharam-se situações de exclusão de alunos com DAE da educação especial. Com a entrada em vigor do novo diploma, relacionou-se que este era apenas para situações “muito graves e permanentes”. Surgiu a indignação e a revolta e colocaram-se diversas questões: “Um aluno que não compreende o que lê e que não

se sabe expressar por escrito, não apresenta uma perturbação grave?"; "Estas perturbações não condicionam significativamente a sua atividade e participação?"; "A dislexia e a disortografia não são para toda a vida?".

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, explica os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Fazendo uma análise atenta, constata-se que em lugar algum do referido decreto está escrito que os alunos com DAE não podem estar abrangidos. Por outro lado, considera-se que as limitações dos alunos com dislexia e disortografia são "significativas ao nível da atividade e da participação", decorrem de "alterações funcionais e estruturais" e são de "caráter permanente", como é referido no artigo 1.º, ponto 1 (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

Resumindo, os alunos com dislexia e disortografia devem continuar a integrar a educação especial. No sítio oficial do ME esta situação também é esclarecida no separador da educação especial, ícone das perguntas frequentes, onde à pergunta "Os alunos com dislexia são abrangidos pelo Decreto-Lei n.º3/2008?", surge a explicação:

Os serviços responsáveis pelo processo de avaliação devem certificar-se, relativamente a cada aluno, se existe de facto uma situação de verdadeira dislexia ou se as dificuldades do aluno decorrem de outros fatores, nomeadamente de natureza sociocultural. Confirmada a existência de alterações funcionais de caráter permanente, inerentes à dislexia, caso os alunos apresentem limitações significativas ao nível da atividade e da participação, nomeadamente na comunicação ou na aprendizagem, enquadram-se no grupo-alvo do Decreto-Lei n.º 3.

De forma incorreta, muitas vezes considera-se que um aluno com NEE é um aluno que tem que frequentar obrigatoriamente um currículo mais redutor ou diferenciado, nomeadamente um currículo específico individual (artigo 21.º) e/ou adequações individuais (artigo 18.º). Estas poderão ser ideias pré-concebidas e erradas, pois estas medidas educativas deverão ser as últimas a ser ponderadas para um aluno. O Decreto-Lei n.º 3/2008 compreende uma série de medidas e procedimentos que permitem adequar o currículo às dificuldades do aluno, sem recorrer a medidas extremas e possibilitando-lhes o sucesso educativo em termos globais.

Entre as várias medidas educativas que estão contempladas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, é essencial que os alunos com síndrome de dislexia e disortografia beneficiem de apoio pedagógico personalizado (artigo 17.º) e adequações no processo de avaliação (artigo 20.º).

No âmbito do apoio pedagógico personalizado é importante que o aluno beneficie de “(...) d) reforço e desenvolvimento de competências específicas”, pois este apoio poderá ser dado pelo docente de educação especial, que deverá desenvolver uma intervenção específica com o aluno, tendo em atenção as suas competências em défice.

No âmbito das adequações no processo de avaliação, o aluno poderá ter alterado o seu tipo de provas, os instrumentos de avaliação e certificação, bem como as condições de avaliação (formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local de realização).

Ao iniciar o processo, qualquer que seja a medida educativa proposta, dever-se-á usar a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), para determinar a elegibilidade e consequente elaboração do programa educativo individual (PEI) das crianças com possíveis NEE.

2. INTERVENÇÃO NA DISLEXIA / DISORTOGRAFIA

Para as dificuldades de aprendizagem específicas não existem respostas que permitam aferir qual o melhor tipo de intervenção. Porém, é consensual que a eficácia da intervenção está associada à da precocidade da mesma.

A intervenção deve ser única e orientada para os défices específicos de cada indivíduo. A intervenção na área da leitura e da escrita costuma ser denominada de “reeducação”, pois envolve a educação das funções em défice, a partir das potencialidades de cada indivíduo (Torres & Fernández, 2001).

Cruz (2011), também nos diz que a reeducação é a metodologia de intervenção por excelência a utilizar em situações de DAE. O foco desta intervenção é a superação das dificuldades que condicionam a aprendizagem escolar e tem a vantagem de o aluno ser apoiado por um professor ou especialista nessas áreas.

Entre os diversos investigadores, Teles (2004), propõe o método fonomímico (fonético e multidimensional) que visa o desenvolvimento de competências fonológicas e reeducação da leitura e da escrita. Partindo da letra, estabelece-se uma relação mais abstrata entre grafema e fonema.

Torres & Fernández (2001) sugerem que no desenvolvimento de um programa de intervenção na consciência fonológica, se deve consciencializar o aluno para a estrutura fonética da fala; desenvolver as habilidades de processamento fonológico essenciais na aquisição de competências de leitura (sensibilidade fonológica, consciência silábica e consciência fonémica); desenvolver a capacidade para explicitar segmentos sonoros da cadeia falada ao nível das sílabas e dos fonemas; realizar atividades que desenvolvam a discriminação, análise e síntese auditivas; promover a correspondência fonema-grafema; desenvolver operações mentais inerentes ao uso da estrutura fonológica, de forma a permitir uma melhor aprendizagem e descodificação da língua no plano oral (leitura) e escrito.

Em todo o processo de intervenção é essencial a articulação de todas as pessoas que intervêm junto da criança, pois

(...) os pais devem estar dispostos a partilhar informações com os professores, assim como devem tentar saber como podem ajudar e apoiar o professor de todas as maneiras possíveis (e vice-versa). É extremamente importante que os encarregados de educação, professores e terapeutas estejam em constante comunicação, (...) (Rief & Heimburge, 2000, citados por Coelho, 2013, p. 26).

Outra das vantagens da articulação entre os intervenientes que trabalham com a criança é a diversificação das atividades "(...) que envolvam tanto a expressão corporal, como o sabor, o cheiro, a cor e a expressão plástica. Aprender não é falar sobre, é fazer! e para aprender bem, é necessário estar envolvido (Silva, 2004, citado por Coelho, 2013, p. 26).

2.ª PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

“O problema é o ponto fulcral para o qual convergem todos os esforços de investigação. (...) É a partir de um enunciado não equívoco do problema que a investigação se inicia.”

Leedy

O presente capítulo, que compõe o primeiro da fundamentação prática, é composto pela formulação do problema a estudar e a definição dos objetivos.

1. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Pela revisão bibliográfica efetuada na primeira parte deste estudo, constatou-se que as DAE têm sérias implicações no sucesso escolar dos alunos. Especificamente, a dislexia e a disortografia são entendidas como dificuldades nas áreas da leitura e escrita. Sabendo que estas são competências basilares para toda a aprendizagem escolar, são muitos os estudos que têm proliferado sobre estas matérias e que indicam que as DAE contribuem significativamente para o insucesso escolar do nosso país (Pereira, 2009).

Numa grande maioria destes indivíduos, os sintomas começam a revelar-se na primeira infância; no entanto, o diagnóstico de dislexia e disortografia é habitualmente feito quando começam a ser exigidas competências de leitura e escrita (Pereira, 2009). O diagnóstico é fundamental para que se possa delinear uma intervenção o mais precocemente possível, pois há indicadores de que quanto mais precoce for a intervenção, mais hipóteses de sucesso terá o indivíduo.

Conhecedora da importância que estas dificuldades assumem no sucesso escolar e na precocidade da intervenção, esta investigação é iniciada com a definição do problema.

Segundo Deshaies (1997) a formulação do problema é a primeira etapa no processo de investigação. Este deve ser claro, exequível e pertinente.

Também Sousa (2009), nos diz que é com a definição do problema que se despoleta qualquer investigação. Descreve que este não deve conter apreciações pessoais, nem suposições e deve ser formulado de forma positiva e na interrogativa, numa linguagem clara, curta e completa.

Sendo assim, o presente estudo inicia-se a partir da seguinte questão: **“Será que a reeducação ao nível da leitura e da escrita, num aluno com o diagnóstico de dislexia e disortografia, tem impacto no seu sucesso escolar?”**

Eis a questão central que se vai tentar esclarecer nesta parte do trabalho – o estudo empírico.

2. OBJETIVOS

De acordo com Bell (2008), tendo em conta o problema definido, os objetivos da investigação científica devem ser devidamente definidos e contextualizados. Nesta linha de pensamento, seguidamente apresentam-se os objetivos.

2.1. OBJETIVO GERAL

O objetivo geral que incitou o presente estudo contempla a identificação de um aluno com dificuldades de leitura e escrita, nomeadamente dislexia e disortografia, e as práticas de intervenção face a esta problemática.

Desta forma, formula-se o seguinte objetivo geral:

- Conhecer o percurso escolar do aluno e verificar se este, com síndrome de dislexia e disortografia, beneficiou das medidas consagradas nos normativos legais.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Quanto aos objetivos específicos, no final da presente investigação, pretende-se dar resposta aos seguintes:

- Aprofundar os conhecimentos relativos à síndrome da dislexia e disortografia;
- Conhecer o percurso escolar do aluno, nomeadamente a nível:
 - Da educação pré-escolar;
 - 1.º CEB;
 - 2.º CEB;
 - 3.º CEB (atualmente);
- Identificar as respostas implementadas e se as mesmas foram eficazes;
- Conhecer o impacto da síndrome da dislexia e disortografia no âmbito emocional;
- Conhecer a atitude do encarregado de educação face às dificuldades do seu educando;
- Conhecer a atitude do aluno face às suas dificuldades.

CAPÍTULO V

METODOLOGIA

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”.

Quivy & Campenhoudt (2008)

Deshaies (1997) refere que a metodologia proporciona ao investigador meios para realizar uma investigação. Assim, o mesmo autor define metodologia como a escolha de meios adequados e satisfatórios na realização de uma investigação. A metodologia pode englobar processos, métodos, técnicas ou procedimentos de análise da informação, de forma a alcançar a finalidade esperada.

Neste capítulo vai-se caraterizar o tipo de estudo utilizado na presente investigação e definir a amostra, os instrumentos e os procedimentos.

1. TIPO DE ESTUDO

É fundamental definir qual a metodologia adotada ao iniciar um estudo de investigação. Como foi referido na problemática, com esta investigação, pretende-se compreender a evolução de uma criança que apresenta um diagnóstico de dislexia e disortografia, perante uma proposta de intervenção adequada à sua problemática. Assim, a metodologia que irá ser adotada será de carácter qualitativo, adotando-se o estudo de caso, pois pretende-se fazer um estudo pormenorizado e aprofundado de um aluno – “o caso”.

“O caso”, segundo Ponte (2006) poderá ser uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou outra unidade social. O principal objetivo de um estudo de caso é perceber em profundidade o “como” e os “porquês” desse “caso”, destacando a sua identidade e particularidades, especialmente nos pontos que interessam ao investigador.

O mesmo autor considera que o estudo de caso se caracteriza por ser:

(...) uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (Ponte, 2006, p. 2).

Gomez, Flores & Jimenez (1996, citados por Araújo *et al.*, 2008), além de descreverem que os objetivos genéricos de um estudo de caso são a exploração, descrição e explicação, acrescentam a transformação. Nesse sentido, a transformação poderá implicar uma intervenção.

Ponte também esclarece que “(...) um estudo de caso é uma investigação de natureza empírica” (Ponte, 2006, p. 7).

Na verdade, este método de investigação permite uma maior compreensão da realidade singular e específica que circunda o objeto de estudo. Após uma compreensão cabal da problemática do objeto de estudo, este método também possibilita a exploração e aplicação de estratégias de intervenção ou reeducação.

No estudo de caso, o investigador está pessoalmente implicado na investigação, o que atribui a este método uma forte marca descritiva. Por isso, uma grande parte dos investigadores considera o estudo de caso como uma metodologia de caráter qualitativo. Efetivamente, poder-se-á adotar esta metodologia, mas, como se pode inferir da literatura, o estudo de caso também poderá ter uma metodologia mista:

(...) não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos: por exemplo, quando o “caso” é uma escola ou um sistema educativo, fará todo o sentido que o investigador recorra a dados numéricos de natureza demográfica, como número de alunos, taxas de reprovação, origem social, ou seja, indicadores quantitativos que fazem todo o sentido no estudo porque proporcionam uma melhor compreensão do “caso” específico (Coutinho & Chaves, 2002, p. 225).

Quando se realiza uma investigação científica e se usa uma metodologia de caráter qualitativo, também usada no estudo de caso, é essencial ter em conta determinados critérios de qualidade do estudo. Goetz & LeCompte (1984, citados por Ponte, 2006) destacam cinco critérios: adequação; clareza; caráter completo; credibilidade e significado.

Sobre este método de investigação, a literatura aponta como principais desvantagens a falta de objetividade, dado que poderá ocorrer uma contaminação dos dados por causa da relação que existe entre o investigador e o objeto de estudo; o não permitir generalizações e, como tal, não permitir estabelecer relações de causa-efeito

(Stake, 1995; Ponte, 1994; Yin, 1994). Outra desvantagem apontada a este método de pesquisa está relacionada com o tempo que o estudo exige que é muito, podendo, por isso os resultados serem pouco consistentes (Gil, 2002).

Contudo, esta metodologia permite analisar de forma mais aprofundada e detalhada a situação de um caso específico com identidade própria e única. Mais, este método de investigação poderá revelar aspetos importantes que de outra forma não surgiriam, permitindo, assim, aplicar estratégias de reeducação diferentes e específicas. Relativamente à questão da duração do estudo, algumas pesquisas têm revelado ser possível realizar estudos de caso num prazo de tempo mais reduzido com a confirmação dos resultados por outros estudos (Gil, 2002).

Em suma, o estudo de caso exige que “(...) o investigador seja capaz de conceber e de pôr em prática um dispositivo para elucidar o real com base num percurso global de espírito que exige ser reinventado para cada trabalho” (Quivy, 2005, p. 8). No entanto, é difícil levar a cabo um bom estudo de caso, tendo em conta que este método de trabalho não tem uma metodologia bem definida, ao contrário de outros métodos de estudo que envolvem, por exemplo, experimentação e observação (Gil, 2002).

O presente estudo de caso será intrínseco, pois como define Stake (1995; 1998, citado por Duarte, 2008, p. 115) é um:

“(...) estudo singular de caso ou estudo holístico que implica uma particular e profunda atenção de modo a captar as características holísticas e significativas de um caso”.

2. AMOSTRA

Para que qualquer projeto de investigação possa ter início é necessário escolher a amostra pretendida.

Especificamente, esta investigação tem por base um estudo realizado num Agrupamento de Escolas de Viseu. A amostra deste estudo é constituída por um aluno, do género feminino, que por uma questão de confidencialidade se apelidará de LC. Os demais participantes são pessoas que com ele partilham alguns conhecimentos e experiências, nomeadamente o encarregado de educação, que se apelidará de EE e o professor de educação especial, que se apelidará de PEE.

Seguidamente, far-se-á a caracterização de cada um destes agentes.

2.1. CARATERIZAÇÃO DA ALUNA

Para melhor se conhecer a situação da LC foram solicitadas autorizações para o presente estudo ao encarregado de educação e à direção do agrupamento (e. g. Pedidos de autorização, Anexo 1).

A LC tem 14 anos de idade. Nunca ficou retida e, atualmente, frequenta o 8.º ano de escolaridade do 3.º CEB, num Agrupamento de Escolas do distrito de Viseu.

2.1.1. Agregado familiar

Quanto à história familiar, a LC vive com os pais e o irmão de 4 anos de idade (e.g. Anamnese, Anexo 2).

Elementos	Idade (anos)	Habilitações	Profissão / Ocupação
Pai	37	10.º ano	Carpinteiro
Mãe	34	6.º ano	Carpinteira
Irmão	4	Pré-escolar (frequenta)	Estudante
Aluno	14	8.º ano (frequenta)	Estudante

Quadro 6 – Caraterização do agregado familiar da aluna

Relativamente às dinâmicas familiares, é descrito que a LC se relaciona bem com todos os elementos, mas que “tem um pouco de ciúmes do irmão” (e.g. Anamnese, Anexo 2). Obedece a ambos os progenitores, no entanto quando é contrariada “facilmente amua” (e.g. Anamnese, Anexo 2).

Através das informações reunidas, o EE “(...) manifesta interesse em acompanhar o processo escolar da sua educanda. Os pais, dentro dos seus

conhecimentos, acompanham, supervisionam e ajudam diariamente a filha” (e.g. PEI 2015/2016, Anexo 3).

Na anamnese efetuada, há o registo do que a mãe tinha dificuldades escolares, pois descreve que “(...) não aprendia muito bem e também dava erros” (e.g. Anamnese, Anexo 2).

2.1.2. História de desenvolvimento

A gravidez e parto da LC foram normais. Nasceu com o peso de 3,100Kg e o comprimento de 49cm (e.g. Anamnese, Anexo 2). Fez as aquisições psicomotoras dentro dos parâmetros adequados para cada idade, pois, no mesmo documento mencionado anteriormente, pode verificar-se que começou a falar “mais ou menos aos 12 meses” e a caminhar “mais ou menos aos 18 meses”.

Sempre dormiu bem e é uma criança que “dorme toda a noite” (e.g. Anamnese, Anexo 2).

Foi descrita como sendo uma criança meiga, mas que “(...) é muito protegida e com pouca autonomia em algumas áreas, nomeadamente na realização dos trabalhos para casa” (e.g. Anamnese, Anexo 2).

Relativamente à história de saúde, não há indicadores de problemas dignos de registo. Vê e ouve bem (e.g. Anamnese, Anexo 2).

2.1.3. Percurso escolar e diagnóstico da problemática

Neste ponto, far-se-á a descrição do percurso escolar da LC até ao 8.º ano, ano de escolaridade atual. Paralelamente, far-se-á o diagnóstico da problemática, dado que coincide com a evolução do seu percurso escolar.

De acordo com as informações constantes no processo individual da LC, optou-se por organizar os dados mais relevantes por nível de ensino, desde a educação pré-escolar até ao 3.º CEB.

- Educação pré-escolar

A LC frequentou o jardim-de-infância, desde os 3 até 6 anos de idade, ou seja, durante 3 anos letivos.

O jardim-de-infância que frequentou era uma Instituição Particular de Solidariedade Social, pelo que não há registos informativos ou de avaliação no seu processo individual. A única informação encontrada tem a ver com a anamnese efetuada, onde a mãe descreve que a criança “não teve dificuldades de adaptação ao jardim-de-infância e sempre lá esteve bem” (e.g. Anamnese, Anexo 2).

- 1.º CEB

1.º CEB		
Ano letivo	Idade (anos)	Acontecimento
2008/2009	6/7 anos	Ingresso no 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB – Transitou.
2009/2010	7/8 anos	Frequência do 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB – Transitou. Usufrui de apoio educativo. Teve plano de recuperação. Informação pedagógica. Pedido de observação psicológica, pela professora titular de turma. Relatório – síntese de observação psicológica.
2010/2011	8/9 anos	Frequência do 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB – Transitou. Usufrui de apoio educativo. Pedido de observação psicológica, pela professora titular de turma.
2011/2012	9/10 anos	Frequência do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB – Transitou. Usufrui de apoio educativo. Relatório – síntese de observação psicológica.

Quadro 7 – Percurso escolar da aluna e acontecimentos relevantes no 1.º CEB

A LC frequentou o 1.º CEB na escola da sua área de residência, desde o ano letivo 2008/2009, quando tinha 6 anos de idade.

No 1.º ano de escolaridade – **ano letivo 2008/2009** – há dados que indicam que a LC lê e escreve com dificuldade. No entanto, gosta de matemática e tem capacidades de aprendizagem. Na avaliação final do 1.º ano, transitou, sendo que “(...) o seu aproveitamento escolar foi de bom” (e.g. Registo de avaliação 2008/2009 – 3.º período, Anexo 4).

No **ano letivo 2009/2010**, quando frequentava o 2.º ano de escolaridade, a aluna começou a beneficiar de apoio educativo, por revelar “(...) imaturidade e algumas dificuldades em ler e principalmente interpretar com correção o que lê.” A professora do apoio educativo descreve que a LC, em atividades que envolvam a leitura e a escrita, necessita de ajuda constante da professora (e.g. Relatório individual da aluna 2009/2010 – 1.º período, Anexo 5).

Nesse mesmo ano letivo também é elaborado um plano de recuperação, ao abrigo do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 09 de novembro, em que se identificava que a aluna não desenvolveu as competências específicas na disciplina de Língua Portuguesa (e.g. Plano de Recuperação 2009/2010, Anexo 6).

Particularmente, a mãe consultou uma professora especializada por a filha apresentar dificuldades de aprendizagem, especificamente “(...) não consegue acompanhar o ritmo da turma onde está inserida” (e.g. Informação Pedagógica, Anexo 7).

Segundo o relatório particular de informação pedagógica, a área mais perturbada é a leitura, área que prejudica também a compreensão do que lê. Relativamente à escrita, “(...) dá erros ortográficos e expõe as suas ideias de forma abreviada e desorganizada” (e.g. Informação Pedagógica, Anexo 7).

Ainda ao nível de escola, também por essa altura, a professora titular de turma, efetua um pedido de observação psicológica ao Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) do Agrupamento, por a aluna apresentar problemas de aprendizagem em algumas disciplinas, mais concretamente “Dificuldades na leitura e escrita. Troca muitos fonemas e sílabas. Lê palavras globalmente e consegue visualizá-las” (e.g. Pedido de observação psicológica 2009/2010, Anexo 8).

Desse pedido resultou um relatório que conclui que “(...) identificam-se dificuldades no que concerne à leitura e escrita, que poderão condicionar a aprendizagem (...). Efectivamente, é uma aluna que manifesta vários sinais de uma Dificuldade Específica de Leitura e de Escrita (dislexia-disortografia), embora ainda não se possa definir concretamente o quadro, devido à sua idade cronológica” (e.g. Relatório – síntese de observação psicológica 2009/2010, Anexo 9).

No final do 2.º ano, a aluna transita para o 3.º ano, sendo que “ (...) o Plano de recuperação surtiu efeito desejado, ou seja, a aluna superou as dificuldades detetadas, o que possibilitou a sua progressão” (e.g. PEI 2015/2016, Anexo 3).

Quando frequentava o 3.º ano de escolaridade – **ano letivo 2010/ 2011** – a professora titular de turma, efetua um novo pedido de observação psicológica ao SPO do Agrupamento, por a aluna continuar a apresentar problemas de aprendizagem em algumas disciplinas, nomeadamente “Dificuldade na leitura e escrita” (e.g. Pedido de observação psicológica 2010/2011, Anexo 10).

Nesse mesmo ano letivo a aluna continuou a usufruir de apoio educativo. Verifica-se que “(...) ainda lê com algumas hesitações e sem entoação.” Ao nível verbal “(...) compreende e exprime mensagens(...)”, porém o seu “(...) discurso é pouco fluente, pobre em vocabulário, fraca organização e encadeamento das ideias”. Ao nível da escrita, há “(...) alguma incorreção quer ortográfica, quer ao nível morfo-sintático” (e.g. Relatório individual da aluna 2010/2011 – 3.º período, Anexo 11).

A aluna transita para o 4.º ano, com o aproveitamento satisfatório (e.g. Registo de avaliação 2010/2011 – 3.º período, Anexo 12).

No **ano letivo 2011/2012**, no 4.º ano de escolaridade, com a observação e avaliação psicológica efetuada conclui-se que a aluna “(...) manifesta fortes indicadores de **dificuldades específicas de aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia)**. Estas dificuldades são um obstáculo recorrente na sua aprendizagem, sobretudo pela necessidade que tem em realizar um esforço maior na leitura e na escrita, pois estas não se processam de forma automática como já seria de esperar para a sua idade e ano de escolaridade.” Como estratégias sugeriu-se que “(...) deve beneficiar de um apoio mais individualizado” (e.g. Relatório – síntese de observação psicológica 2011/2012, Anexo 13).

Ao longo deste ano letivo continuou a usufruir de apoio educativo, com o objetivo de “(...) superar progressivamente as dificuldades apresentadas, na área da Língua

Portuguesa.” Verifica-se que as dificuldades persistem, pois “(...) ainda lê com algumas hesitações e sem entoação (...)” e “Escreve com algumas incorreções ao nível da ortografia e da sintaxe” (e.g. Relatório individual da aluna 2011/2012 – 3.º período, Anexo 14).

No final do ano letivo, a LC transitou para o 5.º ano. No entanto, regista-se que “As dificuldades de escrita e de leitura tiveram algumas implicações negativas no seu desempenho escolar” (e.g. Registo de avaliação 2011/2012 – 3.º período, Anexo 15).

- 2.º CEB

2.º CEB		
Ano letivo	Idade (anos)	Acontecimento
2012/2013	10/11 anos	<p>Frequência do 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB – Transitou.</p> <p>Pedido de observação psicológica, pela diretora de turma.</p> <p>Relatório – síntese de observação psicológica.</p> <p>Referenciação.</p> <p>Relatório técnico-pedagógico (RTP).</p> <p>Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, usufruiu de medidas educativas consagradas no Capítulo IV, artigo 16.º, ponto 3, alíneas:</p> <p>a) Apoio Pedagógico Personalizado;</p> <p>d) Adequações no processo de avaliação;</p> <p>f) Tecnologias de Apoio.</p> <p>Acompanhamento psicológico.</p>
2013/2014	11/12 anos	<p>Frequência do 6.º ano de escolaridade do 2.º CEB – Transitou.</p> <p>Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, usufruiu de medidas educativas consagradas no Capítulo IV, artigo 16.º, ponto 3, alíneas:</p> <p>a) Apoio Pedagógico Personalizado;</p> <p>d) Adequações no processo de avaliação;</p> <p>f) Tecnologias de Apoio.</p>

		Acompanhamento psicológico.
		Turma reduzida de acordo com o Despacho 5048B/2013, de 12 de abril e o artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro.

Quadro 8 – Percorso escolar da aluna e acontecimentos relevantes no 2.º CEB

No 5.º ano de escolaridade é efetuado um novo pedido de observação psicológica ao SPO do Agrupamento, pela diretora de turma em representação do conselho de turma, por a LC apresentar problemas de aprendizagem na generalidade das disciplinas e “pouca autonomia e maiores dificuldades na aplicação geral do Português” (e.g. Pedido de observação psicológica 2012/2013, Anexo 16).

Com a observação e avaliação psicológica efetuada no 5.º ano conclui-se que a aluna “(...) apresenta um desenvolvimento cognitivo médio superior e, portanto, de acordo com o que é esperado, considerando o ano escolar em que se encontra. Por outro lado, os resultados obtidos na avaliação das áreas da leitura e da escrita sugerem um quadro de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia), o que acarreta sérias repercussões ao nível da aprendizagem” (e.g. Relatório – síntese de observação psicológica 2012/2013, Anexo 17).

Claramente, sugeriu-se que “(...) este caso seja avaliado tendo por referência a classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (avaliação educacional e psicológica), dado que se considera decisivo para a evolução académica (...) a adoção de medidas previstas ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008” (e.g. Relatório – síntese de observação psicológica 2012/2013, Anexo 17).

Desta forma, e como estabelecido no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, no seu artigo 5.º, ponto 2, a diretora de turma efetua a referenciação da LC, dado haver informação relevante da eventual existência de NEE. Esta referenciação foi efetuada aos órgãos de gestão e administração do Agrupamento, como postulado no Decreto-Lei mencionado anteriormente, no seu artigo 5.º, ponto 3.

Como motivo de referenciação, é descrito que a LC apresenta “Falta de autonomia no estudo, baixo rendimento académico e muitas dificuldades no uso correto do Português, nomeadamente ao nível da escrita, da leitura e da compreensão de textos” (e.g. Referenciação, Anexo 18).

Seguidamente, a direção do Agrupamento solicitou ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um RTP conjunto, como estipulado no

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, artigo 6.º, ponto 1, alínea a). Com a elaboração deste RTP pretendia-se avaliar e aferir as razões que determinavam as NEE da LC e a sua tipologia.

Como clarificado no Manual de Apoio à Prática (DGDIC, 2008), em conjunto com o encarregado de educação, constituiu-se uma equipa pluridisciplinar, das quais fizeram parte a diretora de turma, o PEE e a psicóloga do Agrupamento.

Numa primeira fase, a equipa analisou a informação disponível e decidiu o que era necessário avaliar, quem avaliava e como se avaliava (e. g. Roteiro e Resultados de Avaliação, Anexo 19). A avaliação teve como base a CIF e a CIF-CJ (versão para crianças e jovens). Seguiu-se uma análise conjunta dos dados da avaliação, com o preenchimento de uma *checklist* (e. g. Roteiro e Resultados de Avaliação, Anexo 19). Finalmente, foi elaborado o RTP onde se identificou o perfil de funcionalidade da LC, tendo em conta as funções e estruturas do corpo, a atividade e participação e a influência que os fatores ambientais (facilitadores ou barreiras) exerciam na sua funcionalidade (e.g. RTP, Anexo 20).

Assim, de acordo com a orientação legislativa (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro), conclui-se que a LC apresenta dificuldades ao nível das funções mentais da linguagem (e. g. Roteiro e Resultados de Avaliação, Anexo 19), decorrentes de um “quadro de Dificuldades Específicas de Aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia)” (e.g. RTP, Anexo 20).

Foi proposta a aplicação de medidas educativas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, artigo 16.º, nomeadamente as alíneas: a) Apoio Pedagógico Personalizado; d) Adequações no processo de avaliação e f) Tecnologias de Apoio. Também foi proposto que a LC beneficiasse de acompanhamento psicológico no SPO do Agrupamento e turma reduzida, de acordo com o Despacho n.º 1317072009, de 04 de julho (e.g. RTP, Anexo 20). Confirmada a anuência do encarregado de educação, o RTP foi homologado pela direção e serviu de base à elaboração do seu PEI (e.g. PEI 2012/2013, Anexo 21).

Quanto ao acompanhamento psicológico realizado, verifica-se que teve como principal objetivo a reeducação ao nível da leitura e da escrita e concluiu-se que “(...) as dificuldades que a (...) apresenta ao nível da leitura e da escrita são ainda muito evidentes, mas a intervenção ainda teve um curto período de tempo, pelo que, no próximo ano letivo, se esperam obter ganhos mais significativos” (e.g. Relatório – síntese de acompanhamento psicológico 2012/2013, Anexo 22).

Também o relatório circunstanciado desse ano letivo faz ao referência ao facto de muitas dificuldades da aluna ainda persistirem. Relativamente à leitura “(...) apresenta uma velocidade inadequada, com constantes paragens, hesitante e muitas vezes silabada, o que não ajuda na compreensão do que lê.” Quanto à escrita, “(...) verifica-se uma estrutura incorreta das frases, produz muitas frases sem concordância morfosintática, é pouco extensa na exploração de temas e não efetua autoverificação da produção escrita. Comete muitas incorreções ortográficas e sintáticas, situações de inversões, omissões, confusões e adições de letras e sílabas”. O mesmo relatório também informa que “(...) não há necessidade de proceder a qualquer revisão do PEI e que as Medidas Educativas implementadas continuam a constituir a resposta educativa mais adequada às suas necessidades educativas” (e.g. Relatório Circunstanciado 2012/2013, Anexo 23).

Assim, no que respeita ao 6.º ano de escolaridade – **ano letivo 2013/2014** – a LC iniciou-o beneficiando das mesmas medidas educativas propostas no ano letivo anterior (e.g. PEI 2013/2014, Anexo 24).

Dado que nesse ano letivo existiam provas finais de ciclo, foi solicitado à direção do Agrupamento, pela diretora de turma, uma proposta para aplicação de condições especiais na realização das mesmas. De acordo com a norma do Júri Nacional de Exames de 2014, foi solicitada a aplicação da ficha A na classificação das provas; de acordo com o estipulado no Despacho n.º 3597-A/2014, no artigo 26.º; também foi solicitada a tolerância de 30 minutos e a leitura de enunciados, que implica a realização das provas finais de ciclo numa sala separada dos restantes examinandos. Esta solicitação foi deferida (e.g. Proposta para aplicação de condições especiais na realização das provas finais de ciclo ano letivo 2013/2014, Anexo 25).

No relatório de acompanhamento psicológico é descrito que nas sessões de psicologia “(...) foram realizadas atividades no âmbito da reeducação pedagógica da leitura e da escrita, com o objetivo de motivar a (...), pois estando motivada, os seus resultados são também mais positivos”. Conclui-se que relativamente à escrita “(...) continua a demonstrar dificuldades (...), realizando textos com erros, (...), embora se registem em menor número. Quanto à leitura “(...) continua a ser realizada de forma lenta, lendo as palavras de forma intuitiva, acabando por acertar e noutras situações errar”. Dado o exposto, recomendou-se que continuasse a beneficiar de acompanhamento psicológico no próximo ano letivo (e.g. Relatório de acompanhamento psicológico 2013/2014, Anexo 26).

Por sua vez, no relatório circunstanciado, realizado no final do ano letivo 2013/2014, é narrado que “(...) não há necessidade de proceder a qualquer revisão do PEI e que as Medidas Educativas implementadas continuam a constituir a resposta educativa mais adequada às suas necessidades educativas” (e.g. Relatório Circunstanciado 2013/2014, Anexo 27).

A aluna transitou para o 7.º ano de escolaridade com nível positivo a todas as disciplinas (e.g. Registo de avaliação 2013/2014 – 3.º período, Anexo 28).

Na transição do 2.º para o 3.º CEB, são recomendadas algumas estratégias, nomeadamente que seja dada “(...) a continuidade do apoio de um docente de Educação Especial; a seleção adequada do conselho de turma que vai acolher a aluna; a marcação de uma reunião do conselho de turma antes do início do ano letivo 2014/2015, onde o docente de educação especial traçará o perfil do aluno, dará conta de todo o seu percurso escolar, proporá as linhas mestras do trabalho a incrementar” (e.g. Relatório Circunstanciado 2013/2014, Anexo 27).

- 3.º CEB

3.º CEB		
Ano letivo	Idade (anos)	Acontecimento
2014/2015	12/13 anos	<p>Frequência do 7.º ano de escolaridade do 3.º CEB – Transitou.</p> <p>Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, usufruiu de medidas educativas consagradas no Capítulo IV, artigo 16.º, ponto 3, alíneas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequações curriculares individuais; d) Adequações no processo de avaliação; f) Tecnologias de Apoio. <p>Acompanhamento psicológico.</p> <p>Turma com número reduzido de alunos de acordo com o Despacho 5048B/2013, de 12 de abril e o artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro.</p>

2015/2016	13/14 anos	<p>Frequência do 8.º ano de escolaridade do 3.º CEB – Transitou.</p> <p>Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, usufruiu de medidas educativas consagradas no Capítulo IV, artigo 16.º, ponto 3, alíneas:</p> <p>a) Apoio Pedagógico Personalizado;</p> <p>b) Adequações curriculares individuais;</p> <p>d) Adequações no processo de avaliação;</p> <p>f) Tecnologias de Apoio.</p> <p>Acompanhamento psicológico.</p> <p>Turma com número reduzido de alunos de acordo com o Despacho Normativo n.º 7-B/2015, de 07 de maio e o artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro.</p>
-----------	---------------	--

Quadro 9 – Percurso escolar da aluna e acontecimentos relevantes no 3.º CEB

Relativamente ao 7.º ano de escolaridade – **ano letivo 2014/2015** – constata-se que, além das medidas educativas ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, que já usufruía, a LC também passou a beneficiar da alínea b) Adequações curriculares individuais (e.g. PEI 2014/2015, Anexo 29).

Quanto às sessões de acompanhamento psicológico realizadas ao longo do ano letivo, verifica-se que tiveram como principal objetivo “(...) a reeducação da leitura e da escrita, de forma a promover uma maior autonomia nestas áreas. Paralelamente, também visou a promoção da autoestima”. Os resultados alcançados no final do ano letivo, permitem inferir que “Apesar de ter evoluído positivamente e apresentar uma fluência e precisão leitora mais eficaz, assim como ao nível da escrita, já detetar e corrigir muitos dos erros ortográficos que comete, a (...) continua a apresentar graves dificuldades ao nível da receção e da expressão da linguagem escrita (**b167.3**), comparativamente ao esperado para a sua faixa etária e ano de escolaridade.” Desta forma, “(...) o quadro de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia) que a (...) apresenta, continua a acarretar sérias repercussões ao nível da atividade e participação”, aconselhando-se que continue a beneficiar de acompanhamento psicológico (e.g. Relatório – síntese de acompanhamento psicológico 2014/2015, Anexo 30).

Mais uma vez, no relatório circunstanciado, é referido que “(...) não há necessidade de proceder a qualquer revisão do PEI e que as Medidas Educativas implementadas continuam a constituir a resposta educativa mais adequada às suas necessidades educativas” (e.g. Relatório Circunstanciado 2014/2015, Anexo 31).

Atualmente e no 8.º ano de escolaridade, a LC está inserida numa turma com dezoito alunos, sete do sexo feminino e onze do sexo masculino (e.g. Plano de turma 2015/2016, Anexo 32). Destaca-se que no Anexo 32, Plano de turma, no tópico da caracterização individual dos alunos, apenas se extraiu a informação que caracteriza a aluna que é alvo do presente estudo.

Dos alunos que compõem a turma do nosso “caso”, as idades estão compreendidas entre os doze e os catorze anos. Todos os alunos estão abrangidos pela escolaridade obrigatória. São oriundos de diversas freguesias. A situação económica das famílias é relativamente baixa. Assim, no que se refere à ação social escolar, três alunos beneficiam de escalão A e cinco alunos beneficiam de escalão B (e.g. Plano de turma 2015/2016, Anexo 32).

Há quatro alunos com uma retenção e um aluno com duas retenções. Dois alunos são avaliados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, um dos quais será parte integrante da nossa amostra neste estudo (e.g. Plano de turma 2015/2016, Anexo 32).

“O relacionamento entre os alunos da turma é bastante positivo, eles são amigos uns dos outros demonstrando, espírito da solidariedade e entreaajuda. O relacionamento com os adultos é bom” (e.g. Plano de turma 2015/2016, Anexo 32).

Quanto às medidas educativas, beneficia das mesmas que no ano letivo transato (e.g. PEI 2015/2016, Anexo 3).

2.2. CARATERIZAÇÃO DO EE

O EE tem 34 anos de idade. É casado e tem dois filhos.

Quanto às habilitações literárias, possui o 6.º ano de escolaridade. Como ocupação profissional, desempenha a profissão de carpinteiro (e.g. Anamnese, Anexo 2).

2.3. CARATERIZAÇÃO DO PEE

O PEE trabalha como docente de educação especial há 17 anos. No presente ano letivo desempenha também as funções de delegado de grupo.

Ao longo do seu percurso profissional, recebeu formação na área das dificuldades específicas de aprendizagem (e. g. Guião e transcrição da entrevista ao PEE, Anexo 33).

3. INSTRUMENTOS

Uma leitura mais atenta diz-nos que os instrumentos são os meios técnicos que o investigador utiliza para assinalar as observações ou ajudar o tratamento experimental (Bisquerra, 1989, citado por Sousa, 2009).

A recolha de dados num estudo de caso pode socorrer-se de diversos instrumentos, dos quais se destacam a pesquisa documental, o diário de bordo, o relatório, o questionário, a entrevista e a observação.

O presente estudo de caso será baseado na pesquisa documental e em entrevistas.

3.1. PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental compreende a recolha e análise do material existente para o caso em estudo. Esta pesquisa é utilizada para confirmar dados de outras fontes ou acrescentar informações (Araújo *et al.*, 2008).

Em concreto, o presente estudo de caso será baseado na pesquisa documental de vários documentos oficiais presentes no processo individual da aluna, nomeadamente: relatórios de avaliação e acompanhamento psicológico, relatório técnico pedagógico, PEI e avaliações realizadas ao longo dos anos letivos anteriores.

3.2. ENTREVISTAS

Para Bodgan & Biklen (1994, citados por Araújo *et al.*, 2008), a entrevista é usada para que o investigador recolha dados descritivos na linguagem do próprio de forma a entender como estes interpretam as suas vivências.

Fontana & Frey (1994, citados por Araújo *et al.*, 2008) consideram que existem três tipos de entrevista: não estruturada; semiestruturada e estruturada.

Na entrevista não estruturada o entrevistador propõe um tema, que se desenvolve no fluir de uma conversa, isto é, as questões surgem do contexto imediato, assumindo assim um caráter mais informal.

Quanto à entrevista semiestruturada, existe um guião preparado previamente, mas que apenas serve de orientação ao desenvolvimento da entrevista, pois não exige uma ordem rígida nas questões. O desenvolvimento da entrevista vai-se adaptando ao entrevistado.

A entrevista estruturada (*standard*) é composta por questões fechadas, com o intuito de obter dados sobre determinada amostra. A informação recolhida é uniforme, pois as categorias de resposta estão previamente definidas.

De forma geral, esta técnica de investigação permite, entre outros aspetos, uma maior uniformidade na informação recolhida, pois garante que os diferentes entrevistados respondam às mesmas questões, objetividade e brevidade na informação recolhida indo mais facilmente ao encontro dos objetivos previamente definidos e o evitamento de desvios da sequência das perguntas ou do assunto da entrevista.

A entrevista qualitativa é o método de investigação mais rico uma vez que privilegia a aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana pautados por uma verdadeira troca de perceções e experiências sobre determinado acontecimento. Se forem devidamente concebidas, as entrevistas fornecem informações e pistas de reflexão muito pertinentes e variadas (Quivy, 2005).

As entrevistas podem ser aplicadas principalmente a pessoas que têm experiência de investigação, como docentes, a pessoas que têm um bom conhecimento do problema e ao público potencial do estudo (Quivy, 2005).

Durante a realização da entrevista convém abstermo-nos de dar a nossa opinião que possa influenciar o conteúdo da mesma, escolher um local adequado para a sua realização e proceder à sua gravação (Quivy, 2005).

No nosso estudo aplicaram-se entrevistas semiestruturadas ao EE, ao PEE e à aluna, de forma a recolher dados que permitam perceber como foi feito o diagnóstico de DAE; quais as principais dificuldades da aluna; quais as estratégias de intervenção recomendadas e utilizadas; os resultados escolares alcançados e inferir acerca do desenvolvimento emocional da aluna.

Na construção do guião das três entrevistas, como nos diz Pardal & Lopes (2011), teve-se especial atenção à definição clara e rigorosa dos objetivos que se pretendiam alcançar com as mesmas; à operacionalização das variáveis em perguntas adequadas às metas; ao encadeamento das questões e à utilização de uma linguagem clara em função do entrevistado.

3.2.1. Objetivos

Com as entrevistas ao EE, ao PEE e à aluna procuraram-se atingir os objetivos que se apresentam.

EE:

- conhecer a história familiar;
- perceber quais os sinais de alerta;
- conhecer como é feito o diagnóstico;
- conhecer a perspetiva familiar sobre a intervenção realizada;
- compreender as implicações que a síndrome de dislexia e disortografia pode acarretar ao nível do desenvolvimento social e emocional da aluna.

PEE:

- recolher dados pessoais e profissionais do docente;

- perceber como é o processo de inclusão de um aluno com síndrome de dislexia e disortografia nas NEE;
- conhecer como é feito o diagnóstico;
- indagar sobre as estratégias de intervenção recomendadas e utilizadas;
- identificar as dificuldades apresentadas pela aluna;
- compreender as implicações que a síndrome de dislexia e disortografia pode acarretar ao nível do desenvolvimento social e emocional da aluna.

Aluna:

- perceber a forma como a aluna percecionou o diagnóstico;
- indagar sobre as estratégias de intervenção usadas;
- compreender as implicações que a síndrome de dislexia e disortografia pode acarretar ao nível do seu desenvolvimento social e emocional.

4. PROCEDIMENTOS

Com a concretização desta investigação, em diferentes fases, desenvolveram-se diversas tarefas. Como se sabe, todo o trabalho de investigação implica profundamente uma pessoa, pelo que foi devidamente planeado. Teve o seu início no mês de fevereiro de 2016 e o seu término em setembro de 2016.

De seguida, apresenta-se um cronograma onde se projetaram todas as fases do trabalho de investigação, bem como a sua duração.

Trabalho de investigação		Jan	Fev	Mar	Abr	Maio	Jun	Jul	Ago	Set
Fases de	Revisão da literatura									
	Solicitação de autorizações									
	Definição do problema									

Definição dos objetivos										
Pesquisa documental										
Elaboração das entrevistas										
Aplicação das entrevistas										
Processamento dos dados das entrevistas										
Análise de dados										
Discussão de resultados										
Revisão da literatura e conclusão da parte teórica e prática										
Reflexões finais										
Entrega do trabalho										

Quadro 10 – Cronograma de atividades

Como se pode verificar no quadro anterior, iniciou-se o presente estudo com a revisão da literatura relativamente aos DAE, mais especificamente a dislexia e a disortografia. Começou a pensar-se no problema em estudo e na definição dos objetivos.

Posteriormente, formalizou-se o pedido de autorização ao EE da aluna e ao Agrupamento, através do contacto pessoal com o diretor e entrega do pedido de autorização nos serviços administrativos (e. g. Pedidos de autorização, Anexo 1).

Seguiu-se a pesquisa documental através da consulta do processo individual da aluna. Também se iniciou a elaboração das entrevistas e a sua efetiva concretização.

Todos os dados recolhidos foram devidamente tratados e procedeu-se à discussão dos resultados. Teceram-se algumas reflexões finais e concluiu-se definitivamente a parte teórica e prática do estudo.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Na análise e discussão, os resultados estabelecem as relações entre os dados obtidos, o problema da pesquisa e o embasamento teórico dado na revisão da literatura.”

Silva & Menezes (2005)

Tendo em linha de conta os dados recolhidos e a análise documental, dos documentos que fazem parte do processo individual da aluna, foi possível caracterizá-la, assim como a sua família.

Por sua vez, as entrevistas efetuadas à aluna, EE e PEE, foram devidamente reproduzidas. Seguiu-se a análise de conteúdo das mesmas, definindo-se categorias e subcategorias tendo em consideração os objetivos anteriormente estabelecidos.

Desta forma, no último capítulo deste trabalho, far-se-á a apresentação e discussão dos dados obtidos.

1. HISTÓRIA FAMILIAR

Como referido na primeira parte deste trabalho – revisão da literatura – em todo o processo de intervenção com uma criança ou jovem com a síndrome da dislexia e disortografia, é essencial a articulação de todas as pessoas que intervêm junto da criança, nomeadamente da família (Teles, 2004).

Assim, tendo em conta a relevância da família, retirou-se da análise documental do processo individual da LC os indicadores relacionados com a história familiar e apresentam-se no quadro seguinte.

ANÁLISE DOCUMENTAL			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Fonte
História familiar	Habitação	“(…) vive com os pais e o irmão”	Anamnese, Anexo 2
		“Residem numa moradia, própria”	
	Relação com a família próxima	“Relaciona-se bem como pai e a mãe. Obedece a ambos, mas mais ao pai”	Anamnese, Anexo 2
		“(…) tem um pouco de ciúmes do irmão”	
	Acompanhamento familiar nas atividades escolares	“(…) é muito protegida e com pouca autonomia em algumas áreas, nomeadamente na realização dos trabalhos escolares”	Anamnese, Anexo 2
		“(…) em ambiente familiar é necessário mandar constantemente a (…) estudar, visto que raramente apresenta motivação para o fazer de uma forma voluntária”	RTP, Anexo 21
		“(…) manifesta interesse em acompanhar o processo escolar da sua educanda. Os pais, dentro dos seus conhecimentos, acompanham, supervisionam e ajudam diariamente a filha”	PEI 2015/2016, Anexo 3
	Algum elemento na família com as mesmas dificuldades	“(…) eu própria não aprendia muito bem e também dava erros”	Anamnese, Anexo 2

Quadro 11 – Família: síntese da análise documental

A LC é oriunda de uma família preocupada com os seus resultados escolares, pois verifica-se que “Os pais, dentro dos seus conhecimentos, acompanham,

supervisionam e ajudam diariamente a filha”. Têm o cuidado de mandar a sua educanda estudar, pois “(...) raramente apresenta motivação para o fazer de uma forma voluntária”.

Segundo Teles (2004), os estudos realizados ao nível neurológico, também confirmam que a dislexia poderá ser de origem genética e, por isso, ser parcialmente herdada. À semelhança do descrito, nesta situação também se verifica uma tendência entre os elementos da família para a problemática que a LC apresenta, pois a mãe reconhece que “(...) eu própria não aprendia muito bem e também dava erros”.

2. HISTÓRIA DE DESENVOLVIMENTO

O procedimento de recolha de informações relativo à história de desenvolvimento é um instrumento muito útil para se chegar a um diagnóstico, pois através do seu uso reúnem-se informações muito importantes.

Através da análise documental do processo individual da LC, reúnem-se as informações que se apresentam no Quadro 12.

ANÁLISE DOCUMENTAL			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Fonte
História de desenvolvimento	Dados peri, pré e pós natais	“A gravidez e parto foram normais.”	Relatório – síntese de observação e avaliação psicológica 2009/2010, Anexo 9
		“Fez as aquisições psicomotoras dentro dos parâmetros adequados para cada idade.”	

	História de saúde	Relativamente à visão “(...) vê a 100%”.	Anamnese, Anexo 2
		Quanto à audição “Foi a uma consulta dos ouvidos por causa de problemas no nariz. Fez um desentupimento e ficou bem, por altura do infantário.”	
		“(...) apresenta um desenvolvimento cognitivo médio superior e, portanto, de acordo com o que é esperado, considerando o ano escolar em que se encontra.”	Relatório – síntese de observação e avaliação psicológica 2012/2013, Anexo 18

Quadro 12 – História de desenvolvimento: síntese da análise documental

De acordo com Correia (2001), um dos aspetos para se efetuar o diagnóstico de DAE é através da exclusão de outras causas, nomeadamente as DAE não serem causadas por problemas sensoriais e motores, problemas intelectuais generalizados, perturbações emocionais ou influências ambientais.

A este respeito, verifica-se que a gravidez e parto da LC foram normais. “Fez as aquisições psicomotoras dentro dos parâmetros adequados para cada idade”, excluindo-se problemas motores.

Ao nível sensorial, não se registam problemas visuais, pois a LC “(...) vê a 100%”. Também não se registam problemas auditivos, uma vez que “Foi a uma consulta dos ouvidos por causa de problemas no nariz. Fez um desentupimento e ficou bem, por altura do infantário.”

Em termos de desenvolvimento cognitivo, a LC “(...) apresenta um desenvolvimento cognitivo médio superior e, portanto, de acordo com o que é esperado, considerando o ano escolar em que se encontra.” Desta forma, os problemas intelectuais generalizados, ao longo do seu desenvolvimento, também são excluídos.

3. PERCURSO ESCOLAR

Para dar seguimento à apresentação e discussão dos resultados do presente estudo, expõem-se os aspetos mais relevantes do percurso escolar da LC. Considera-se que as manifestações que possam surgir, ao longo do percurso escolar, são essenciais para entender melhor a aluna e averiguar se precisa de apoio específico que corresponda às suas reais necessidades.

Dado que não há informações no processo individual da LC relativas à educação pré-escolar, apresentamos a análise documental em três períodos: 1.º, 2.º e 3.º CEB.

3.1. 1.º CEB

No quadro seguinte, apresenta-se a análise documental relativa ao 1.º CEB.

ANÁLISE DOCUMENTAL			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Fonte
1.º CEB	Dificuldades detetadas	“Lê textos com alguma dificuldade. Tem dificuldade na escrita de frases.”	Registo de avaliação 2008/2009 – 3.º período, Anexo 4
		“(…) dificuldade na leitura e principalmente interpretar com correção o que lê.”	Plano de Recuperação 2009/2010, Anexo 6
		“Dá alguns erros ortográficos.”	
		“(…) dá erros ortográficos e expõe as suas ideias de forma abreviada e desorganizada”	Informação Pedagógica, Anexo 7

		“(…) identificam-se dificuldades no que concerne à leitura e escrita, que poderão condicionar a aprendizagem (…)”	Relatório – síntese de observação e avaliação psicológica 2009/2010, Anexo 9
		“(…) manifesta vários sinais de uma Dificuldade Específica de Leitura e de Escrita (dislexia-disortografia), embora ainda não se possa definir concretamente o quadro, devido à sua idade cronológica.”	
		“(…) ainda lê com algumas hesitações e sem entoação.”	Relatório individual da aluna 2010/2011, Anexo 11
		“Compreende e exprime mensagens verbais, mas apresenta um discurso pouco fluente, pobre em vocabulário, fraca organização e encadeamento das ideias.”	
		“Tem pouca imaginação e criatividade.”	
		“Escreve com alguma incorreção quer ortográfica, quer ao nível morfo-sintático”	
		“(…) manifesta fortes indicadores de dificuldades específicas de aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia) . Estas dificuldades são um obstáculo recorrente na sua aprendizagem, sobretudo pela necessidade que tem em realizar um esforço maior na leitura e na escrita, pois estas não se processam de forma automática como já seria de esperar para a sua idade e ano de escolaridade.”	Relatório – síntese de observação psicológica 2011/2012, Anexo 13

		“As dificuldades de escrita e de leitura tiveram algumas implicações negativas no seu desempenho escolar.”	Registo de avaliação 2011/2012 – 3.º período, Anexo 15
		“(…) conseguiu, com alguma dificuldade, adquirir as aprendizagens essenciais das diversas áreas curriculares disciplinares.”	
		“Seria extremamente benéfico para esta aluna que, no próximo ano letivo, beneficiasse de apoio pedagógico acrescido no sentido de colmatar algumas dificuldades detetadas.”	
	Tipo de acompanhamentos dos quais beneficia	“(…) é acompanhada pela equipa de Psicologia e Orientação do Agrupamento.”	Relatório individual da aluna 2010/2011, Anexo 11
		“(…) beneficiou de ensino individualizado por parte da docente do ensino regular.”	
		“Usufruiu também de apoio educativo uma vez por semana, o qual se revelou insuficiente perante as dificuldades apresentadas.”	Relatório individual da aluna 2011/2012 – 3.º período, Anexo 14
		“(…) beneficiou de ensino individualizado por parte da docente do ensino regular.”	
		“Usufruiu também de apoio educativo duas vezes por semana, o qual se revelou insuficiente perante as dificuldades apresentadas.”	

Quadro 13 – *Percurso escolar da aluna no 1.º CEB: síntese da análise documental*

No 1.º CEB, através da avaliação psicológica feita pelo SPO do Agrupamento, verifica-se que há a identificação de “dificuldades no que concerne à leitura e escrita, que poderão condicionar a aprendizagem (...)”. Contudo, apesar de manifestar, “(...) vários sinais de uma Dificuldade Específica de Leitura e de Escrita (...)” não é feito um

diagnóstico conclusivo no 2.º ano de escolaridade, “(...) devido à sua idade cronológica.” Segundo os critérios de diagnóstico para as PAE, “As dificuldades de aprendizagem começam durante os anos escolares (...)” porém “(...) podem não se manifestar completamente até que as exigências para essas capacidades académicas excedam as capacidades limitadas do indivíduo” (APA, 2014, p 78).

Ao longo do 1.º CEB, apesar de beneficiar de “(...) ensino individualizado por parte da docente do ensino regular” e de usufruir “(...) também de apoio educativo”, continua a manifestar “(...) dificuldades específicas de aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia)”, dificuldades essas que “(...) tiveram algumas implicações negativas no seu desempenho escolar.” Desta forma, à semelhança do descrito na literatura, a intervenção deve ser feita “(...) através de profissionais treinados nos procedimentos terapêuticos escolhidos” (Torres & Fernández, 2001, p. 53).

3.2. 2.º CEB

Seguidamente, apresenta-se o segundo período relevante para o percurso escolar da LC – o 2.º CEB. Assim, no *Quadro 14* é compilada a análise documental dessa etapa.

ANÁLISE DOCUMENTAL			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Fonte
2.º CEB	Diagnóstico	“(...) apresenta um desenvolvimento cognitivo médio superior e, portanto, de acordo com o que é esperado, considerando o ano escolar em que se encontra.”	Relatório – síntese de observação psicológica 2012/2013, Anexo 17

		“(…) os resultados obtidos na avaliação das áreas da leitura e da escrita sugerem um quadro de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia), o que acarreta sérias repercussões ao nível da aprendizagem.”	
		“(…) sugere-se que este caso seja avaliado tendo por referência a classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (avaliação educacional e psicológica), dado que se considera decisivo para a evolução académica da (...) a adoção de medidas previstas ao abrigo do decreto-lei 3/2008.”	
	Processo de referenciação	É feita a referenciação da aluna, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro.	Referenciação, Anexo 18
		Integra as NEE – Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro.	RTP, Anexo 20
		“(…) apresenta limitações significativas na atividade e participação com grande incidência na leitura e na escrita, resultantes de problemas ao nível das funções do corpo, mais concretamente ao nível das funções da atenção, da perceção e das funções mentais da linguagem, caracterizando-se num quadro de Dificuldades Específicas de Aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia).”	

	Elegibilidade	Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, usufruiu de medidas educativas consagradas no Capítulo IV, artigo 16.º, ponto 3, alíneas: a) Apoio Pedagógico Personalizado; d) Adequações no processo de avaliação; f) Tecnologias de Apoio.	PEI 2012/2013, Anexo 21
	Condições especiais na realização dos exames nacionais do 6.º ano	“(…) a aluna foi proposta para usufruir das seguintes condições especiais na realização da prova final de ciclo de português e matemática, de acordo com as orientações do JNE/2014(…)”	Proposta para aplicação de condições especiais na realização das provas finais de ciclo no ano letivo 2013/2014, Anexo 25

Quadro 14 – Percorso escolar da aluna no 2.º CEB: síntese da análise documental

Esta etapa fica marcada por uma nova avaliação psicológica realizada no SPO do Agrupamento, onde se confirma que a aluna “(…) apresenta um desenvolvimento cognitivo médio superior e, portanto, de acordo com o que é esperado, considerando o ano escolar em que se encontra.” Fonseca (2004), à semelhança do que se pode verificar neste caso, diz-nos que nas DAE, há um desfasamento entre o funcionamento intelectual e a realização escolar.

Com a avaliação psicológica mencionada anteriormente, também se voltam a enfatizar as dificuldades nas áreas da leitura e da escrita, que “(…) sugerem um quadro de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia), o que acarreta sérias repercussões ao nível da aprendizagem.” Desta forma, “(…) sugere-se que este caso seja avaliado tendo por referência a classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (…).” A este respeito, é defendido que “(…) só um diagnóstico multidisciplinar é que pode identificar com precisão o que está a acontecer com o aluno” (Associação Brasileira de Dislexia, 2003, citado por Lourenço, 2012, p. 41).

O 2.º CEB também fica especialmente marcado pela integração da aluna ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro. Efetivamente, “(...) apresenta limitações significativas na atividade e participação com grande incidência na leitura e na escrita, resultantes de problemas ao nível das funções do corpo, mais concretamente ao nível das funções da atenção, da perceção e das funções mentais da linguagem, caracterizando-se num quadro de Dificuldades Específicas de Aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia).”

Assim, a LC passa a beneficiar de medidas educativas consagradas no artigo 16.º, ponto 3, alíneas a) Apoio pedagógico personalizado; d) Adequações no processo de avaliação; e f) Tecnologias de apoio.

Como é explicado no sítio oficial do ME, no separador da educação especial, no ícone das perguntas frequentes, que quando é “Confirmada a existência de alterações funcionais de carácter permanente, inerentes à dislexia, caso os alunos apresentem limitações significativas ao nível da atividade e da participação, nomeadamente na comunicação ou na aprendizagem, enquadram-se no grupo-alvo do Decreto-Lei n.º 3”.

3.3. 3.º CEB

Finalmente, tendo em conta que se decidiu analisar o percurso escolar da aluna em três períodos, apresenta-se no *Quadro 15* a análise documental do seu percurso no 3.º CEB.

ANÁLISE DOCUMENTAL			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	Fonte
3.º CEB	Alteração do PEI	Passa a beneficiar de mais uma medida educativa. “Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, usufruiu de medidas educativas consagradas no Capítulo IV, artigo 16.º, ponto 3, alíneas: a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequações curriculares individuais; d) Adequações no processo de avaliação; f) Tecnologias de Apoio.”	PEI 2014/2015, Anexo 29
	Desenvolvimento emocional	“(…) em contexto escolar, continua a demonstrar insegurança, principalmente em tarefas que envolvem a leitura.”	Relatório de acompanhamento psicológico 2014/2015, Anexo 30

Quadro 15 – Percurso escolar da aluna no 3.º CEB: síntese da análise documental

Ao longo da frequência do 3.º CEB são verificadas alterações das medidas educativas. Além de beneficiar das consagradas no artigo 16.º, ponto 3, alíneas a) Apoio pedagógico personalizado; d) Adequações no processo de avaliação; e f) Tecnologias de apoio, passa também a beneficiar da alínea b) Adequações curriculares individuais.

Relativamente à parte emocional, evidencia-se que “(…) em contexto escolar, continua a demonstrar insegurança, principalmente em tarefas que envolvem a leitura.”

4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Depois de serem realizadas as entrevistas, o procedimento seguinte foi fazer a sua transcrição da forma mais precisa. Na consecução deste objetivo, de muito serviram

as gravações áudio efetuadas. Imediatamente a seguir, passou-se à análise de conteúdo das mesmas.

Segundo alguns autores (Sampieri *et al.*, 2006, citados por Pardal & Lopes, 2011), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação cuja finalidade é a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo patente de uma comunicação.

Percorreu-se a trajetória que se apresenta:

1. Transcrição das entrevistas;
2. Leitura global das entrevistas para se obter uma primeira abordagem relacionada com os objetivos da análise;
3. Delineamento de uma matriz para a análise de conteúdo – primeira versão da matriz onde constem temas com ligação aos objetivos em análise;
4. Definição de unidades de análise – a partir de leituras minuciosas, estruturação de um leque de unidades de análise;
5. Preenchimento da matriz – registo das unidades de análise na matriz construída, fazendo ligações aos temas considerados;
6. Categorização das unidades de análise – com o estabelecimento de categorias e subcategorias para melhor compreensão e análise.
7. Narração – escrita de um texto descritivo com referências aos temas e que contenha a variedade de categorias e subcategorias;
8. Interpretação – com a formação de inferências sobre as categorias;
9. Síntese interpretativa – escrita de um texto elucidativo sobre os dados recolhidos e analisados.

Desta forma, apresenta-se a análise de conteúdo produzida através das entrevistas transcritas ao EE, PEE e aluno.

4.1. EE

O ação dos pais / EE é essencial no desenvolvimento dos seus educandos. Em situações de DAE o seu papel é igualmente importante. Sabe-se que estes agentes são essenciais na identificação de alguns sinais de alerta que podem ocorrer durante a primeira infância e que poderão indicar DAE (Teles, 2004).

Ao nível da intervenção das DAE, o seu papel também não é de descurar, sendo fundamental a articulação de todos os agentes que intervêm com a criança (Coelho, 2013).

Como tal, neste estudo também se destaca o papel do EE, através da análise de conteúdo da entrevista realizada a este agente (e. g. Guião e transcrição da entrevista ao EE, Anexo 34).

4.1.1. História familiar

Foi realizada a entrevista ao EE da aluna e no *Quadro 16* apresenta-se a análise de conteúdo relativamente à história familiar.

ANÁLISE DE CONTEÚDO – EE			
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
História familiar	Relação com a família próxima	Relaciona-se bem com os pais	“Relaciona-se bem comigo e com o meu marido.”
			“Às vezes é que me chateio, porque é muito refilona(...)”
	Relação com a família próxima	Boa relação com o irmão	“Com o irmão dá-se bem, (...)”
			“(...) tem alturas em que é muito ciumenta e parece uma criança como ele.”

	Participação em tarefas domésticas	Só faz quando a mandam	“Ui... só faz se eu pedir... é muito preguiçosa.”
			“(...) quando faz alguma coisa faz bem e faz sozinha.”
	Algum elemento na família com as mesmas dificuldades	A mãe tinha dificuldades quando andava na escola	“Eu não aprendia nada bem e não gostava da escola.”
		A tia materna tem apoio na escola	“(...) tenho uma irmã que tem apoio na escola e anda num curso.”
			“(...) sempre teve dificuldades a escrever.”

Quadro 16 – História familiar: análise de conteúdo da entrevista ao EE

Relativamente à história familiar, a LC relaciona-se bem com todos os elementos da família próxima, no entanto, com os pais “(...) é muito refilona (...)” e, com o irmão “(...) é muito ciumenta (...)”. Dada a faixa etária em que está inserida, 14 anos, ainda revela alguma imaturidade, pois é comparada ao irmão “(...) parece uma criança como ele.”

À semelhança do que descreve Teles (2004), verifica-se uma tendência hereditária para a problemática apresentada pela LC, pois na família são identificadas dificuldades escolares. A mãe descreve que “(...) não aprendia nada bem e não gostava da escola.” Também a tia materna revela dificuldades escolares, pois “(...) tem apoio na escola(...)”.

4.1.2. Sinais de alerta

No *Quadro 17* mostra-se a análise de conteúdo relativamente aos sinais de alerta que indicaram a presença de dificuldades na entrevista realizada à EE da LC.

ANÁLISE DE CONTEÚDO – EE			
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Sinais de alerta	Dificuldades antes do diagnóstico	Dificuldades na leitura	“Era na leitura.”
			“Tinha dificuldades a aprender a ler.”
			“(…) ela não lia bem.”
	Recurso a ajuda especializada	Professora	“(…) fui com ela a uma professora particular (…)”
		Psicóloga	“(…) e depois fui com ela à psicóloga da escola.” “(…) falou de dislexia, (…)” “(…) era muito cedo para ter a certeza.”

Quadro 17 – Sinais de alerta: análise de conteúdo da entrevista ao EE

Quanto aos sinais de alerta, logo no primeiro ano de escolaridade, são identificadas “(…) dificuldades a aprender a ler.” Tal como estabelecido pela APA (2014), um dos critérios de diagnóstico para as PAE é a dificuldade na leitura de palavras, sendo esta pautada por incorreções ou lenta e esforçada.

No 2.º ano de escolaridade, as dificuldades de leitura intensificam-se e a encarregada de educação procura ajuda especializada, pois descreve que primeiro “(…) fui com ela a uma professora particular (…)” e que depois “(…) fui com ela à psicóloga da escola.” Para Pereira (2009), o diagnóstico de dislexia e disortografia é usualmente confirmado quando começam a ser exigidas competências de leitura e escrita. No entanto, no 2.º ano de escolaridade ainda é precoce, pois as dificuldades podem-se confundir com falta de pré-requisitos de leitura e escrita ou imaturidade. Coincidentemente com o descrito na literatura, a psicóloga “falou de dislexia, (…”, porém ainda “(…) era muito cedo para ter a certeza.”

4.1.3. Diagnóstico

Quanto ao diagnóstico, é mostrado no *Quadro 18*, da entrevista realizada à EE da LC, a análise de conteúdo relativa a este ponto.

ANÁLISE DE CONTEÚDO – EE			
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Diagnóstico	Quando foi feito o diagnóstico	Ano de escolaridade	“Acho que foi no 3.º ano, (...)”
		Idade	“(...) mais ou menos 8 anos.”
	Quem fez o diagnóstico	Psicóloga	“Foi a psicóloga.”
	Qual foi o processo	Professora	“Primeiro foi a professora, (...)”
			“(...) ela ia para as fichas e não fazia como nas aulas.”
			“(...) disse que ia mandá-la para a psicóloga da escola.”
		Psicóloga	“(...) ajudou na identificação das dificuldades.”
	Clarificação do diagnóstico	Alguém explicou	“Sim.”
		Quem explicou	“A psicóloga(...)”
			“(...) a professora primária também dizia.”
			“E eu própria também...”
			“(...) pesquisei.”

	Impacto do diagnóstico	Na EE	“Um bocadito mal, (...)”
			“(...) mas temos de ultrapassar.”
			“Mas claro nunca ninguém está preparada.”
		Na aluna	“Não foi assim muito difícil...”
			“Quando andava na primária não, (...)”
			“(...) mas depois quando entrou para o 2.º ciclo... testes diferentes... já foi mais complicado...”

Quadro 18 – Diagnóstico: análise de conteúdo da entrevista ao EE

No que respeita ao diagnóstico, segundo as informações fornecidas pela EE, acha “(...) que foi no 3.º ano, (...)”, quando a LC tinha “(...) mais ou menos 8 anos.” Nesta altura e de acordo com o postulado por Pereira (2009), já começam a ser exigidas competências de leitura e escrita e, portanto, o diagnóstico de DAE já é viável.

Quem confirmou o diagnóstico “Foi a psicóloga”, sendo que a aluna foi encaminhada pela professora. Segundo Correia (2011), o ponto de partida para a inclusão das DAE numa das categorias das NEE, deve ser a observação e avaliação dos alunos, independentemente das suas características.

A explicação do diagnóstico foi feito pela “(...) psicóloga(...)” e “(...) a professora primária também dizia.” Verifica-se que a própria encarregada de educação também pesquisou informação sobre o assunto.

No que concerne ao impacto do diagnóstico, a EE considera que “(...) nunca ninguém está preparada.” E que reagiu “Um bocadito mal, (...)”, mas que “(...) temos de ultrapassar.” Por sua vez, considera que para a sua educanda, no 1.º CEB, “Não foi assim muito difícil...”. Porém, no 2.º CEB com os “(...) testes diferentes... já foi mais complicado...”

4.1.4. Perspetiva familiar sobre a intervenção

No *Quadro 19* é explanada a perspetiva familiar sobre a intervenção realizada, resultante da análise de conteúdo da entrevista efetuada à EE.

ANÁLISE DE CONTEÚDO – EE			
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Perspetiva familiar sobre a intervenção	Ajuda familiar nas tarefas escolares	Costuma ajudar nas tarefas escolares	“Quando ela me pede ajuda, sim, sempre.”
			“E eu também lhe pergunto se precisa de ajuda, mas ela às vezes diz que não, quando precisa, chama-me.”
		Forma de ajudar	“Fazer-lhe perguntas, quando são os testes.”
			“Sinto que já pouco a posso ajudar, porque há coisinhas que já não sei...”
			“(...) ela chama muitas vezes o pai para o inglês, (...)”
	Prática de leitura e escrita	Praticar a leitura e a escrita de forma autónoma	“(...) não muito.”
			“Não gosta de ler, nem de escrever.”
	Medidas educativas	Eficácia das medidas educativas	“Sim, eu acho.”
			“(...) os professores dizem que a minha filha não aceita.”

	Intervenção específica	Intervenção específica na escola	"Sim, na escola."
			"Tem com a psicóloga (...)"
			"(...) com a professora do ensino especial."
			"Também tem as salas de estudo."
			"Acho que é bom (...)"
	Papel da escola	Ajuda na escola	"(...) mudar-lhe a pauta das notas (...)"
			"(...) tentarem-lhe não lhe dar testes diferentes (...)"
	Articulação com a escola	É chamada para ir à escola	"(...) é para a psicóloga e para a professora de ensino especial."

Quadro 19 – Perspetiva familiar sobre a intervenção: análise de conteúdo da entrevista ao EE

Em contexto familiar, verifica-se que o EE é preocupado e tenta acompanhar o seu educando, pois descreve que "Quando ela me pede", a costuma ajudar "(...) sim, sempre.", na realização das tarefas escolares. Mesmo quando a educanda não pede "(...) eu também lhe pergunto se precisa de ajuda, (...)". Desabafa a sua preocupação ao dizer que "Sinto que já pouco a posso ajudar, porque há coisinhas que já não sei (...)"

Em contexto escolar, o EE considera eficazes as medidas educativas das quais o seu educando beneficia, pois a essa questão descreve que "Sim, eu acho." No entanto, acrescenta que "(...) os professores dizem que a minha filha não aceita", denotando-se alguma dificuldade na aceitação das mesmas.

Menciona que a educanda tem uma intervenção específica "(...) com a psicóloga (...)" e "(...) com a professora do ensino especial." Descreve que "Também tem as salas de estudo." Este trabalho desenvolvido na escola é pelo EE considerado positivo, pois diz "Acho que é bom (...)"

Desta forma, pode-se afirmar que tanto em contexto familiar, como em contexto escolar, há a preocupação de trabalhar com a LC e intervir de forma o sucesso educativo

seja um objetivo alcançado. Verifica-se que há uma articulação entre a escola e a família.

Pela revisão da literatura, verifica-se que “É extremamente importante que os encarregados de educação, professores e terapeutas estejam em constante comunicação, (...)” (Rief & Heimburge 2000, citados por Coelho, 2013, p. 26).

4.1.5. Perspetiva sobre o desenvolvimento emocional da aluna

No *Quadro 20* é patenteada a análise de conteúdo da entrevista realizada à EE da aluna LC, no que respeita ao desenvolvimento emocional da LC.

ANÁLISE DE CONTEÚDO – EE			
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Desenvolvimento emocional da aluna	Integração da aluna na escola	Problemas de integração na escola	“Um pouco mal.”
			“(…) ter testes diferentes (...)”
			“Ser avaliada de maneira diferente.”
			“O ter apoios que ocupam muito o tempo livre...”
		Problemas de integração na turma	“Sente-se diferente.”
			“Na turma também há uma miúda que tem dificuldades e ela sofre só de pensar que a comparam com ela.”
		Gosto pela escola	“Não gosta muito.”
			“Há coisas que a atormentam na escola.”
			“Isso mexe muito com ela.”

	Implicações no desenvolvimento emocional	Teve implicações no desenvolvimento emocional	“É muito insegura”
			“(…) mais revoltada (…)”
			“(…) e não pensa antes de falar... responde a tudo.”
	Perspetivas futuras	Perspetivas futuras escolares e profissionais	“Eu gostava que fosse para a universidade. Mas é o 12.º ano, num cursinho...”
			“E sair da escola.”

Quadro 20 – Integração da aluna na escola: análise de conteúdo da entrevista ao EE

Relativamente ao desenvolvimento emocional, a EE considera que a LC “É muito insegura” e está “(…) mais revoltada (…”. Esclarece que “(…) não pensa antes de falar (…)” e “(…) responde a tudo.” Considera que a sua educanda não está bem integrada na escola por “(…) ter testes diferentes dos outros” e “Ser avaliada de maneira diferente.”

O facto de “(…) ter apoios que ocupam muito o tempo livre...”, também é descrito como um aspeto negativo. Em contexto turma, “Sente-se diferente” e o facto de pensar que pode ser comparada com outra aluna que tem NEE, faz com que sofra muito.

Quanto a expetativas futuras, a EE gostava que a LC “(…) fosse para a universidade”, mas acha que só irá fazer “(…) o 12.º ano, num cursinho...” e depois “(…) sair da escola.”

A este respeito, a literatura diz-nos que os indivíduos que apresentam DAE podem apresentar problemas ao nível do comportamento socio emocional, em contexto familiar ou escolar (Correia, 2011). No caso específico da LC, verificam-se problemas graves na relação com os pares, que têm implicações no seu desenvolvimento emocional.

4.2. PEE

Para uma grande parte das crianças, aprender a ler e a escrever são tarefas que se aprendem com facilidade. Porém, para muitas das crianças que apresentam DAE, o ato de ler ou escrever pode representar uma tarefa difícil, pouco gratificante e também, pouco atrativa. Quando isto acontece, é fundamental intervir nesta área.

Como já foi referido, na intervenção é fundamental a articulação de vários agentes (Coelho, 2013). O PEE, no âmbito da medida educativa apoio pedagógico personalizado, contemplada no Capítulo IV, artigo 16.º, ponto 3, alínea a), do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, é o profissional competente para o reforço e desenvolvimento de competências específicas. Dado que neste tipo de intervenção, só se conseguem resultados a médio e longo prazo, importa que o PEE, em colaboração com o aluno, atuem com bastante paciência, dedicação, persistência e muito trabalho.

Dado o seu precioso contributo na intervenção com alunos que apresentam DAE, seguidamente, reitera-se a ação do PEE, através da análise de conteúdo da entrevista a si realizada (e. g. Guião e transcrição da entrevista ao PEE, Anexo 33).

4.2.1. Caraterização do PEE

No *Quadro 21* apresenta-se a análise de conteúdo relativa à caraterização do PEE da entrevista realizada ao mesmo.

ANÁLISE DE CONTEÚDO – PEE			
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Caraterização do PEE	Tempo de serviço	Tempo de serviço como PEE	“Há 17 anos.”

	Caraterização do trabalho	Caraterização do trabalho do PEE	“Em primeiro lugar, faço acompanhamento a alunos, isto é, apoio pedagógico personalizado quer em contexto de sala de aula ou em pequeno grupo, numa sala à parte, quando se justifica.”
			“Sou também delegada de grupo(...)”
			“(...) as competências da delegada é monitorizar todo o processo de educação especial relativo aos alunos do Agrupamento.”
			“Auxilio os diretores de turma nas suas dúvidas, nas suas dificuldades, (...)”
			“Acompanho os encarregados de educação, sempre que se justifica, (...)”
	Formação na área das DAE	Recebeu formação na área das DAE	“Sim.”
		Formação para professores em geral	“Sempre.”
			“(...) se um professor conhecer bem, ou tiver mais informação ou a máxima informação possível sobre esta problemática poderá de alguma maneira não confundir as dificuldades que possam ser de leitura e de escrita com aquelas que são próprias de uma dislexia e disortografia.”

			“(…) há um treino de leitura e escrita e hoje em dia as crianças não treinam a leitura, não treinam a escrita e aquilo que a escola lhes dá, por vezes, para algumas crianças, é pouco e depois vamos confundir isso com uma problemática que não é.”
--	--	--	---

Quadro 21 – Caraterização do PEE: análise de conteúdo da entrevista ao PEE

O PEE trabalha “Há 17 anos” com alunos que apresentam NEE. Destaca que no seu trabalho, em primeiro lugar, “(…) faço acompanhamento a alunos, isto é, apoio pedagógico personalizado (…)”. Este apoio pode ser em contexto de turma ou em contexto de pequeno grupo. Também tem outras funções, nomeadamente “Sou também delegada de grupo (…)”. Neste papel, destaca a monitorização de “(…) todo o processo de educação especial relativo aos alunos do Agrupamento”; o auxílio aos “(…) diretores de turma nas suas dúvidas, nas suas dificuldades, (...)” assim como o acompanhamento dos “(…) encarregados de educação, sempre que se justifica, (...)”.

Descreve que recebeu formação no âmbito das DAE e considera que é “Sempre” importante que todos os professores devam receber igualmente formação nesta área, isto porque “(…) se um professor conhecer bem, ou tiver mais informação ou a máxima informação possível sobre esta problemática poderá de alguma maneira não confundir as dificuldades que possam ser de leitura e de escrita com aquelas que são próprias de uma dislexia e disortografia.” Como nos diz Teles (2004), as DAE são caraterizadas por vários indicadores que são necessários reconhecer, para que se possa detetar a problemática o mais precocemente possível.

4.2.2. Inclusão nas NEE

No *Quadro 22* mostra-se a análise de conteúdo relativamente processo de inclusão da LC nas NEE, resultante da entrevista realizada à PEE.

ANÁLISE DE CONTEÚDO – PEE			
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Inclusão nas NEE	Processo de inclusão no DL n.º 3/2008, de 07 de janeiro	Processo complicado	“Foi muito complicado.”
			“(…) o decreto-lei n.º 3 não especifica ou nós temos algumas dúvidas de quando é que uma dislexia deve ou não ser contemplada com as medidas do decreto-lei (…)”
			“(…) aluno que não conseguia, ao longo do seu processo educativo, ter resultados ao nível da leitura e da escrita (…)”
			“(…) implicava resultados bons nas outras áreas curriculares, analisou-se devidamente.”
	Medidas educativas	Medidas educativas normalmente aplicadas em situações de dislexia e disortografia	“(…) sempre que se justifica temos as medidas do decreto-lei, mas não foi um processo muito fácil.”
			“A primeira medida são as adequações nas condições de avaliação, (…)”
			“(…) para que os professores contemplem mais tempo na realização das provas, (…)”
			“(…) fazer a leitura da prova sempre que se justifique (…)”

			“(…) o apoio pedagógico personalizado também é outra das medidas que nós achamos muito importante ou que contemplamos sempre aqui no agrupamento (…)”
			“(…) pode nesse trabalho ser feita uma reeducação, isto é, trabalho específico nesta área (…)”
		Medidas educativas que a aluna usufrui	“Apoio pedagógico personalizado, (…)”
			“(…) adequações na avaliação, (…)”
			“(…) neste momento já tem adequações curriculares individuais porque as dificuldades têm vindo a aumentar (…)”
			“Tem tecnologias de apoio.”
			“Tem salas de estudo nas disciplinas que se entendeu necessárias.”
			“Tem acompanhamento psicológico para a reeducação da dislexia e disortografia e ao mesmo tempo para as questões emocionais, (…)”
		Eficácia da implementação de medidas educativas	“Neste momento sim, (…)”
			“(…) as adequações curriculares individuais já foram aplicadas.”

			“(…) foram um reajustamento que teve que ser feito.”
			“(…) tem adequações curriculares individuais a Português, História, Ciências, e é só. “

Quadro 22 – Processo de inclusão: análise de conteúdo da entrevista ao PEE

Quanto ao processo de inclusão da LC, ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, o PEE considera que “Foi muito complicado.” Isto porque, “(…) o decreto-lei n.º 3 não especifica ou nós temos algumas dúvidas de quando é que uma dislexia deve ou não ser contemplada com as medidas do decreto-lei (…).” A este respeito, no separador da educação especial, no sítio oficial do ME, é esclarecido que “Os serviços responsáveis pelo processo de avaliação devem certificar-se, relativamente a cada aluno, se existe de facto uma situação de verdadeira dislexia ou se as dificuldades do aluno decorrem de outros fatores, nomeadamente de natureza sociocultural.”

Nesta situação em particular, o PEE descreve que “(…) aluno que não conseguia, ao longo do seu processo educativo, ter resultados ao nível da leitura e da escrita (…), o que “(…) implicava resultados bons nas outras áreas curriculares,(…) e, que por conseguinte, “(…) analisou-se devidamente.” Descreve que “(…) sempre que se justifica temos as medidas do decreto-lei, mas não foi um processo muito fácil.” No separador da educação especial, no sítio oficial do ME, também é dito que “Confirmada a existência de alterações funcionais de carácter permanente, inerentes à dislexia, caso os alunos apresentem limitações significativas ao nível da atividade e da participação, nomeadamente na comunicação ou na aprendizagem, enquadram-se no grupo-alvo do Decreto-Lei n.º 3”.

Relativamente às medidas educativas a serem implementadas em situações de DAE, o PEE considera que “A primeira medida (…),” devem ser as adequações no processo de avaliação, pois permite “(…) que os professores contemplem mais tempo na realização das provas, (…),” e possam “(…) fazer a leitura da prova sempre que se justifique (…).” Seguidamente, o apoio pedagógico personalizado, dado que “(…) nós achamos muito importante ou que contemplamos sempre aqui no agrupamento(…),” pois com a sua concretização “(…) pode nesse trabalho ser feita uma reeducação, isto é, trabalho específico nesta área (…).”

Ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, a LC beneficia de “Apoio pedagógico personalizado, (...)”; “(...) adequações na avaliação, (...)”; “(...) tecnologias de apoio” e “(...) neste momento já tem adequações curriculares individuais(...)” dado que “(...) as dificuldades têm vindo a aumentar (...)”. Beneficia também de “(...) salas de estudo nas disciplinas que se entendeu necessárias” e “Tem acompanhamento psicológico para a reeducação da dislexia e disortografia e ao mesmo tempo para as questões emocionais, (...)”.

As medidas educativas das quais a LC beneficia, são consideradas pelo PEE eficazes “Neste momento, (...)”, pois primeiro não beneficiava de adequações curriculares individuais e estas “(...) foram um reajustamento que teve que ser feito.” Tem esta medida às disciplinas de “(...) Português, História, Ciências, e é só. “ Segundo Coelho (2013), uma das disciplinas em que, frequentemente, os alunos manifestam mais dificuldade é a disciplinas de História, pela necessidade de captar as sequências temporais.

4.2.3. Diagnóstico

Quanto ao diagnóstico, é mostrado no *Quadro 23*, da entrevista realizada ao PEE da LC, a análise de conteúdo.

ANÁLISE DE CONTEÚDO – PEE			
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Diagnóstico	Como foi feito o diagnóstico	Antecedentes	“Antes de ser feita a referência já havia relatórios de avaliação psicológica (...)”
			“(...) sugeriam a existência de dislexia e disortografia.”
		Referenciação	“(...) a diretora de turma do 2.º CEB, com a anuência do conselho de turma, começou por fazer uma referenciação.”

			“(…) Foi analisada a referenciação tendo por base as funções do corpo, a atividade e participação, isto é, verificar até que ponto não existia nesta criança nenhum problema ao nível mental e que a problemática dela se prendia mesmo com a leitura e escrita.”
			“(…) a equipa pluridisciplinar tirou as suas conclusões.”
		Dificuldades do diagnóstico	“(…) muitas vezes confundem-se dificuldades de leitura e escrita que não são de maneira nenhuma dislexia e disortografia.”
			“Não foi um diagnóstico fácil.”
			“Este trabalho deve ser das coisas mais difíceis que a equipa tem (…)”
			“(…) os erros cometidos e que se repetem, nós temos dificuldade em atribuí-los, se é ou não uma dislexia, (…)”
			“(…) dificuldades de leitura, de treino de leitura, de pré-requisitos de leitura que deviam ter existido e não existem e que depois nos podem confundir.”

			“(...) tiram-se as conclusões, especialmente quando nós conseguimos perceber que para além desses erros existe nessa criança uma dificuldade de entender aquilo que está a ser trabalhado ao nível dos textos, (...)”
--	--	--	---

Quadro 23 – Diagnóstico: análise de conteúdo da entrevista ao PEE

No que respeita ao diagnóstico, segundo as informações fornecidas pelo PEE, “Antes de ser feita a referenciação já havia relatórios de avaliação psicológica (...)”, que “(...) sugeriam a existência de dislexia e disortografia.” Nesse sentido, “(...) a diretora de turma do 2.º CEB, com a anuência do conselho de turma, começou por fazer uma referenciação.” Posteriormente, a referenciação “(...) Foi analisada (...) tendo por base as funções do corpo, a atividade e participação, isto é, verificar até que ponto não existia nesta criança nenhum problema ao nível mental e que a problemática dela se prendia mesmo com a leitura e escrita.” Por último, “(...) a equipa pluridisciplinar tirou as suas conclusões.” Todo este procedimento, desde a referenciação até à conclusão do processo, sob a forma de um RTP, é descrito no Manual de Apoio à Prática (DGDIC, 2008).

Mais uma vez, o PEE elucida que “Não foi um diagnóstico fácil”, pois “(...) muitas vezes confundem-se dificuldades de leitura e escrita que não são de maneira nenhuma dislexia e disortografia.” Desta forma, postula que este é um dos trabalhos com que as equipas pluridisciplinares se deparam e que é “(...) das coisas mais difíceis que a equipa tem (...)”.

4.2.4. Estratégias de intervenção

Nos quadros seguintes (*Quadro 24*, *Quadro 25* e *Quadro 26*) são explanadas algumas estratégias de intervenção que o PEE recomenda, quer em contexto escolar, quer em contexto familiar e que o próprio utiliza no trabalho com a aluna. Estas

estratégias de intervenção resultam da análise de conteúdo da entrevista efetuada ao PEE.

ANÁLISE DE CONTEÚDO – PEE			
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Estratégias de intervenção	Estratégias de intervenção para professores	Estratégias emocionais	“(…) atenção às emoções deste aluno (…)”
			“(…) a autoestima é uma das coisas importantíssimas (…)”
		Estratégias para a leitura	“(…) cuidado com a leitura em voz alta perante os companheiros.”
			“(…) não lhe vou pedir que, perante uma turma, faça uma leitura e voz alta, (…)”
			“(…) pode inibir-se ainda mais, (…)”
		Estratégias para a escrita	“(…) atenção aos erros, (…)”
			“(…) escrevam a palavra correta, (…)”
			“(…) que lhe chamem a atenção para a autocorreção da palavra (…)”
			“(…) é autocorrigindo-se que vai melhorando os resultados.”

Quadro 24 – Estratégias de intervenção: análise de conteúdo da entrevista ao PEE

Relativamente aos professores do ensino regular, na execução do seu trabalho, o PEE recomenda que se tenha especial “(…) atenção às emoções deste aluno (…”, pois “(…) a autoestima é uma das coisas importantíssimas (…)” e que tem impacto em todo o percurso escolar. Também Correia (2011) defende que as DAE podem ter

implicações na forma de os indivíduos se comportam no meio envolvente, nomeadamente no meio escolar.

Quanto à leitura, dificuldade evidenciada pela LC, recomenda que tenham “(...) cuidado com a leitura em voz alta perante os companheiros”, pois esta situação pode fazer com que se iniba ainda mais. Na escrita, sugere “(...) atenção aos erros, (...)” e relembra a importância da correção e que lhe “(...) escrevam a palavra correta, (...)”. Desta forma, a aluna poderá visualizar a palavra correta e corrigir-se, visto que “(...) é autocorrigindo-se que vai melhorando os resultados.”

ANÁLISE DE CONTEÚDO – PEE			
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Estratégias de intervenção	Estratégias de intervenção para pais	Estratégias de leitura	“(...) escutem a leitura do filho, (...)”
			“(...) em contexto de casa, sozinhos, sem ter uma turma, que eles podem fazer este trabalho.”
			“(...) ouvir a leitura dos filhos.”
			“(...) se alguém está a escutar ele vai querer fazê-lo, se ninguém está com atenção para o escutar...”

Quadro 25 – Estratégias de intervenção: análise de conteúdo da entrevista ao PEE

Na intervenção em contexto familiar, o PEE recomenda que os pais “(...) escutem a leitura do filho, (...)”, pois é “(...) em contexto de casa, sozinhos, sem ter uma turma, que eles podem fazer este trabalho.” Descreve que “(...) se alguém está a escutar ele vai querer fazê-lo, se ninguém está com atenção para o escutar...”, a LC poderá desinteressar-se cada vez mais por o fazer.

ANÁLISE DE CONTEÚDO – PEE			
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Estratégias de intervenção	Estratégias de intervenção do PEE	Consciência fonológica	“Trabalho muito a consciência fonológica, (...)”
		Leitura	“(...) treino de leitura passa por exercícios muito variados.”
			“(...) interpretação parcial de parágrafos, (...)”
			“(...) aumentar a fluência da leitura e então depois tentar perceber o que ali está de acordo com a fluência que vai tendo.”
		Escrita	“(...) a construção e a elaboração de textos, (...)”
			“(...) criar momentos, acontecimentos que é para depois encadear ideias, desenvolver vocabulário e enriquecimento do texto em si.”
	Intervenção com alunos com DAE	Tempo suficiente	“De maneira nenhuma.”
			“Exige mais tempo, (...)”
			“(...) exige um trabalho diversificado (...)”
			“(...) deveria ou poderia ter o meu acompanhamento mais personalizado caso eu tivesse mais tempo para o acompanhar.”

Quadro 26 – Estratégias de intervenção: análise de conteúdo da entrevista ao PEE

Quanto ao trabalho desenvolvido pelo PEE constata-se que este privilegia o trabalho da “(...) consciência fonológica, (...)”. Também Torres & Fernández (2001) sugerem o desenvolvimento de um programa de intervenção na consciência fonológica, ao nível das DAE.

Ao nível do treino da leitura, há a realização de “(...) exercícios muito variados” e a “(...) interpretação parcial de parágrafos, (...)”, para que desta forma possa ocorrer um aumento da “(...) fluência da leitura e então depois tentar perceber o que ali está de acordo com a fluência que vai tendo.”

Alguns autores defendem que uma das características da dislexia, são as dificuldades em termos de precisão e de fluência leitora, que se repercutem na compreensão de textos (Sprenger-Charolles *et al.*, 2006, citados por Carvalho, 2011). Desta forma, o trabalho desenvolvido pelo PEE vai no sentido de diminuir as dificuldades sentidas pela aluna nestes aspetos.

Ao nível da escrita, trabalha-se “(...) a construção e a elaboração de textos, (...)” e criam-se momentos para “(...) depois encadear ideias, desenvolver vocabulário e enriquecimento do texto em si.” Também Coelho (2013) descreve que nas DAE pode existir dificuldade em sequenciar acontecimentos.

Relativamente ao tempo de intervenção destinado à reeducação, o PEE considera que “Exige mais tempo, (...)”, uma vez que é necessário “(...) um trabalho diversificado (...). Cruz (2011), também considera que a reeducação é a metodologia de intervenção por excelência. Descreve que o foco desta intervenção é a superação das dificuldades que condicionam a aprendizagem escolar e tem a vantagem de o aluno ser apoiado por um professor ou especialista nessas áreas. No entanto, nesta situação, este tempo é considerado insuficiente.

4.2.5. Dificuldades identificadas

Da análise de conteúdo da entrevista efetuada ao PEE, os *Quadro 27*, apresentam-se as principais dificuldades que a LC apresenta.

ANÁLISE DE CONTEÚDO – PEE			
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Dificuldades identificadas	Leitura	Desempenho inferior ao nível da fluência e precisão leitora	“É muito, muito aquém.”
		Evita situações em que tem que ler em voz alta	“Evita sempre.”
		Tipo de erros	“Principalmente inversões, omissões, (...)”
	Compreensão leitora	Não consegue apreender o global do que lê	“Não”
		Não consegue apreender os pormenores do que lê	“Também não.”
		Aumento da compreensão quando lhe leem os textos	“É perfeito.”
	Escrita	Desempenho inferior ao nível da escrita	“Muito, muito aquém.”
		Evita situações em que tem que escrever em público	“Faz todos os possíveis para não o fazer.”

		Erros ortográficos acontecem em várias situações (cópia, escrita livre e ditado)	“Sempre.”
		Tipo de erros	“Sempre omissões, inversões (...)”
			“(...) encadeamento de ideias num texto, (...)”
			“(...) os textos são pobres no vocabulário, pobres nas ideias, pobres no desenvolvimento das ideias.”
		Caligrafia perceptível	“Tem, perceptível.”
	Composição escrita	Dificuldades em transmitir a sua mensagem	“Muita dificuldade, (...)”
			“(...) em organizá-la oralmente e depois na escrita.”
			“(...) na escrita é que aumenta essa dificuldade.”
		Os trabalhos escritos não traduzem o seu potencial ou os conhecimentos que mostra através de outros meios	“Não traduzem de maneira nenhuma.”

Quadro 27 – Estratégias de intervenção: análise de conteúdo da entrevista ao PEE

De acordo com os critérios de diagnóstico estabelecidos pela APA (2014), apesar de beneficiarem de intervenções adequadas, os alunos podem apresentar uma “Leitura de palavras imprecisa ou lenta e esforçada (...)” (APA, 2014, p. 78). Também a LC, apesar de beneficiar de intervenção específica de acordo com as suas necessidades, continua a apresentar um desempenho “(...) muito, muito aquém” ao nível da fluência e precisão leitora. Evita situações em que tem que ler em voz alta e os erros que acontecem ao nível da leitura são “Principalmente inversões, omissões, (...)”.

A dificuldade em compreender o significado do que lê é outra das dificuldades apontadas na literatura (APA, 2014). Segundo o descrito pelo PEE, a LC não consegue apreender o global e “Também não” consegue apreender os pormenores do que lê. Deste modo, a compreensão leitora está gravemente afetada. Por sua vez, quando alguém lhe lê os textos, o seu nível de compreensão “É perfeito”.

Ao nível da expressão escrita também são notórias as dificuldades da LC, sendo o seu desempenho “Muito, muito aquém”, neste domínio. Quanto a escrever em sítios com visibilidade pública, a aluna “Faz todos os possíveis para não o fazer.” Os erros ortográficos acontecem “Sempre” e nas várias situações (cópia, escrita livre e ditado). No entanto, a sua caligrafia é perceptível.

Na composição escrita tem “Muita dificuldade, (...)” em transmitir a sua mensagem, dado que tem dificuldade “(...) em organizá-la (...)”, oralmente e depois na escrita.

Coelho (2013), diz-nos que em situações de DAE as dificuldades na composição e organização de ideias, assim como em selecionar as palavras adequadas para comunicar (ao nível oral e escrito), são características frequentes.

Conclui-se que os trabalhos escritos “Não traduzem de maneira nenhuma”, o potencial ou os conhecimentos que a LC mostra através de outros meios.

4.2.6. Perspetiva sobre o desenvolvimento social e emocional da aluna

No *Quadro 28* é patenteada a análise de conteúdo da entrevista realizada ao PEE da aluna LC e que respeita ao seu desenvolvimento emocional e social.

ANÁLISE DE CONTEÚDO – PEE			
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Desenvolvimento emocional e social da aluna	Autoconceito académico	Baixo autoconceito académico	“A escola acaba por ser um grande aborrecimento.”
			“(…) gosta da escola, do relacionamento com os outros, de vir para os apoios, (…)”
			“(…) também refile e diga “tenho o tempo todo ocupado”. Mas consegue entender, (…)”
			“(…) precisa sempre de mais tempo que os outros para ultrapassar as suas dificuldades, (…)”
			“Não gosta no sentido de adorar, mas não rejeita.”
			“(…) não há uma festa porque tem que ler muito, porque tem que fazer o dobro do esforço que os companheiros fazem, porque tem que estar mais tempo com acompanhamentos que lhes são disponibilizados para minimizar a sua dificuldade e aumentar o seu sucesso.”
			“(…) autoconceito académico ser baixo.”

	Frustração	Quando não atinge os seus objetivos	“Fica mesmo um mau carácter.”
			“(…) em contexto escolar, em contexto familiar e nas relações com os companheiros.”
	Relação com os pares	Problemas na relação com os pares	“É restrito o grupo. E portanto com estes relaciona-se bem, (…)”
			“(…) não alarga o grupo, (…)”
	Relação com os adultos	Problemas na relação com os adultos	“Nem por isso.”

Quadro 28 – Desenvolvimento social e emocional da aluna: análise de conteúdo da entrevista ao PEE

Relativamente ao desenvolvimento social e emocional, o PEE considera que o autoconceito académico da LC é baixo, pois “(…) gosta da escola, do relacionamento com os outros, de vir para os apoios, (…), mas “a escola acaba por ser um grande aborrecimento”. Justifica, descrevendo que a LC diz “(…) tenho o tempo todo ocupado”. É um facto que a aluna “(…) precisa sempre de mais tempo que os outros para ultrapassar as suas dificuldades, (…)” e “Fica mesmo um mau carácter”, revelando sinais de frustração, quando não consegue atingir os seus objetivos.

Na relação com os pares, o seu grupo “É restrito(…)”. Desta forma, com o seu grupo “(…) relaciona-se bem, (…”, mas “(…) não alarga o grupo, (…”, isto é, o seu leque de amigos é limitado e apresenta problemas de socialização com os restantes elementos da comunidade escolar, à semelhança do que descreve Correia (2011). Na relação com os adultos, não são registados problemas.

4.3. ALUNA

Dado que todo este estudo se desenvolveu à volta de um único aluno, “o caso”, considerou-se de extrema importância conhecer o seu ponto de vista.

Assim, por último, apresenta-se a análise de conteúdo da entrevista realizada à aluna (e. g. Guião e transcrição da entrevista à aluna, Anexo 35).

4.3.1. Diagnóstico

Quanto ao diagnóstico, é mostrado no *Quadro 29*, a análise de conteúdo da entrevista realizada à LC.

ANÁLISE DE CONTEÚDO – ALUNA			
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Diagnóstico	Quando foi feito o diagnóstico	Ano de escolaridade	“No 3.º ano.”
	Qual foi o processo	Professora	“Foi a minha professora que me encaminhou para a psicóloga(…)”
			“(…) no 5.º fui para a educação especial.”
	Clarificação do diagnóstico	Alguém explicou	“Sim, (...)”
		Quem explicou	“(…) a psicóloga.”
	Impacto do diagnóstico	O que sentiu	“Já não me lembro.”
		Como se sente atualmente	“Não gosto de ter testes diferentes...”
			“(…) custa-me um bocadito.”

Quadro 29 – Diagnóstico: análise de conteúdo da entrevista à aluna

No que respeita ao diagnóstico, a LC percebeu que “Foi a minha professora que me encaminhou para a psicóloga(...)”, quando andava “No 3.º ano”. Tal como descrito anteriormente e referido por alguns autores, dos quais se destaca Pereira (2009), no 3.º ano já começam a ser exigidas competências de leitura e escrita e, portanto, o diagnóstico de DAE já é viável. No entanto, descreve que “(...) no 5.º fui para a educação especial.”

Descreve que a psicóloga lhe explicou o que era a dislexia e disortografia, mas menciona que “Já não me lembro”, quando questionada sobre o que sentiu quando soube. Atualmente, descreve que “Não gosto de ter testes diferentes...”

4.3.2. Perspetiva sobre a intervenção

No *Quadro 30* é explanada a perspetiva da aluna sobre a intervenção realizada, resultante da análise de conteúdo da entrevista efetuada à mesma.

ANÁLISE DE CONTEÚDO – ALUNA			
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Perspetiva sobre a intervenção	Trabalho desenvolvido em casa	Pela aluna	“Sim, estudo em casa.”
			“Lendo as coisas e fazendo os exercícios.”
		Trabalho autónomo de leitura e escrita	“Não.”
		Ajuda familiar nas tarefas escolares	“Às vezes a inglês, o meu pai (...)”
			“(...) o resto das disciplinas não, (...)”
	Trabalho desenvolvido na escola	Quem trabalha com a aluna para superar as suas dificuldades	“(...) a psicóloga e a professora de educação especial.”

		Como são as aulas de apoio	"São boas."
			"Faço lá coisas."
		Professores que lecionam as diversas disciplinas	"Não costumo tirar dúvidas."
			"(...) nos testes é que me tiram algumas perguntas."
		Participação nas atividades da aula	"Não gosto de ler em voz alta, (...) "
			"(...) gosto de escrever no quadro (...)"
			"(...) e participar nas atividades."
			"Faço o que os setores mandam."
		Escrever o que os professores ditam	"(...) tenho que pedir o caderno a alguém (...)"
			"(...) não consigo acompanhar o que o setor diz."
	Medidas educativas	Eficácia das medidas educativas	"Sim, ajudam."

Quadro 30 – Perspetiva da aluna sobre a intervenção: análise de conteúdo da entrevista à aluna

Em contexto familiar, verifica-se que aluna responde que "Sim, estudo em casa." O seu método de estudo passa por estudar e fazer os exercícios propostos. No entanto, quando questionada sobre se costuma ler e escrever de forma voluntária, responde que "Não." Quanto ao acompanhamento familiar, e à semelhança do que informou a sua encarregada de educação, o pai costuma-a ajudar na disciplina de Inglês, mencionando que, "Às vezes a inglês, o meu pai (...)" ajuda. Para "(...) o resto das disciplinas não, (...)".

Quanto à intervenção realizada na escola, descreve que tem uma intervenção específica para as suas dificuldades com "(...) a psicóloga e a professora de educação

especial.” É vaga na sua resposta, ao mencionar que “São boas” as aulas de apoio e que “Faço lá coisas.”

Nas aulas das disciplinas regulares, quando questionada sobre como os professores a apoiam, descreve que “Não costumo tirar dúvidas” e que o apoio passa pelos testes, mencionando que “(...) nos testes é que me tiram algumas perguntas.” Quanto à sua participação nas aulas, refere que “Não gosto de ler em voz alta, (...)”, mas que “(...) gosto de escrever no quadro (...)” e também de “(...) participar nas atividades”, fazendo o “(...) que os setores mandam.” Relativamente a conseguir acompanhar na escrita o que os professores ditam, diz que “(...) não consigo acompanhar o que o setor diz” e que para solucionar o problema, “(...) tenho que pedir o caderno a alguém (...)”

A aluna considera eficazes as medidas educativas das quais usufrui, dizendo “Sim, ajudam a ter boas notas.”

Em suma, a aluna beneficia da ajuda de vários intervenientes para conseguir superar as suas dificuldades. Esta ajuda é essencial e certamente proporciona a diversificação das atividades, que, como diz Coelho (2013), é outra das vantagens do trabalho dos vários intervenientes que lidam com a criança.

4.3.3. Desenvolvimento emocional e social

No *Quadro 31* é patenteada a análise de conteúdo da entrevista realizada à aluna, no que respeita ao seu desenvolvimento emocional e social.

ANÁLISE DE CONTEÚDO – ALUNA			
Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Desenvolvimento emocional e social	Relação com a família próxima	Relaciona-se bem com o irmão	“Ele às vezes é um bocado chatito, mas gosto dele.”
		Relaciona-se bem com os pais	“(...) dou-me bem.”

	Integração da aluna na escola	Gosta de andar na escola	"Sim."
			"Gosto de algumas aulas(...)"
			"(...) gosto de estar com os meus colegas."
	Relação com os pares	Boa integração na turma	"Sim."
			"Com alguns..."
			"Tenho lá os meus melhores amigos."
	Perspetivas futuras	Boa relação com alguns colegas de turma	"(...) com outros, não."
			"(...) eu não quero ir para a universidade, (...) "
			"(...) só quero fazer o 12.º ano e porque tem que ser."
			"Vou para um curso profissional."
	Perspetivas futuras	Perspetivas futuras escolares e profissionais	"Esteticista."

Quadro 31 – Desenvolvimento emocional e social: análise de conteúdo da entrevista à aluna

Pelo testemunho da LC constata-se que se relaciona bem com o irmão, apesar de considerar que "Ele às vezes é um bocado chatito, (...)". Com os pais, descreve que "(...) dou-me bem."

Gosta de frequentar a escola e "(...) gosto de estar com os meus colegas." Quanto às aulas, menciona que "Gosto de algumas(...)" Relativamente à relação que tem com os colegas de turma, refere que se relaciona bem "Com alguns...", pois diz que tem "(...) lá os meus melhores amigos." Excetuando o seu núcleo de amigos, com os restantes elementos da turma, não tem uma boa relação.

Desta forma, de acordo com Correia (2011), verifica-se que a LC apresenta problemas ao nível do comportamento socio emocional, em contexto escolar.

A LC confidencia que “(...) só quero fazer o 12.º ano e porque tem que ser”, revelando pouca motivação para as atividades académicas. Quanto a expetativas futuras, ambiciona ser esteticista, dizendo que vai frequentar “(...) um curso profissional.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na última fase de realização deste estudo, tecem-se algumas considerações finais e sugerem-se linhas futuras para possíveis investigações.

Se nos debruçarmos bem sobre a leitura e a escrita, facilmente compreenderemos que são competências que, por um lado, permitem ao ser humano entender o mundo em que vive e, por outro, ser capaz de responder às exigências da sociedade em que está inserido.

A este respeito, há autores que afirmam que:

A aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar nas fases iniciais da escolaridade. Ganhar esse desafio é, num mundo dominado pela informação escrita, o primeiro passo para que cada uma das crianças que hoje frequenta a escola seja no futuro um cidadão efectivamente livre e autónomo nas decisões que toma. A alfabetização não apenas condiciona todo o posterior percurso académico, como igualmente vai moldar o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um (Martins & Silva, 1999, p.49).

A concretização deste estudo também permitiu confirmar que a área das DA é vastíssima. Aprofundaram-se conhecimentos acerca das DAE, dando-se prioridade às síndromes da dislexia e da disortografia, isto é, às dificuldades específicas de leitura e escrita.

Seguiu-se uma metodologia de cariz qualitativo, assumindo a forma de um estudo de caso. Ao longo do processo de recolha e análise de dados, sempre se teve a preocupação de tentar perceber e responder à questão: **“Será que a reeducação ao nível da leitura e da escrita, num aluno com o diagnóstico de dislexia e disortografia, tem impacto no seu sucesso escolar?”**

Tendo como base o objetivo geral – conhecer o percurso escolar de uma aluna e verificar se esta, com síndrome de dislexia e disortografia, beneficiou das medidas consagradas nos normativos legais – partiu-se para a recolha de dados que se baseou, essencialmente, na análise documental, na realização de entrevistas e na análise de conteúdo dessas mesmas entrevistas e que foram realizadas à EE, PEE e aluna.

A partir do objetivo geral delinearam-se uma série de objetivos específicos, que se passam a apresentar e a comentar de acordo com a revisão da literatura e com os dados alcançados com a presente investigação. Desta forma, pretende-se perceber qual o grau de consecução dos objetivos definidos.

Relativamente ao primeiro objetivo específico:

- Aprofundar os conhecimentos relativos à síndrome da dislexia e disortografia;

Considera-se que para a alcançar este objetivo foi fundamental toda a pesquisa biográfica encetada ao longo de três capítulos que compõem a primeira parte deste trabalho – a revisão da literatura. Procurou-se compilar as leituras feitas em autores de referência nacionais e internacionais, que em muito contribuíram para o desenvolvimento da compreensão das síndromes da dislexia e disortografia.

Relativamente ao segundo objetivo específico:

- Conhecer o percurso escolar do aluno, nomeadamente a nível da educação pré-escolar; 1.º, 2.º e 3.º CEB;

Verificou-se que não existem dados relativos à educação pré-escolar. Quanto ao 1.º CEB, logo no 1.º ano de escolaridade há indicadores que revelam algumas dificuldades na leitura e na escrita de frases. No 2.º ano a aluna é sinalizada para uma observação e avaliação psicológica. São identificadas dificuldades de leitura e escrita, mas não é efetuado um diagnóstico conclusivo devido à idade cronológica. De acordo com os critérios de diagnóstico estabelecidos “As dificuldades de aprendizagem começam durante os anos escolares (...)” contudo “(...) podem não se manifestar completamente até que as exigências para essas capacidades académicas excedam as capacidades limitadas do indivíduo” (APA, 2014, p 78).

Até ao 4.º ano de escolaridade, os défices ao nível da leitura e escrita persistem e até se agravam. Esta constatação vai de encontro aos estudos efetuados e que têm “(...) revelado que aquelas crianças cuja competência de leitura no final do 1.º ano é pobre, continuarão, em regra, com um nível de leitura abaixo da média nos anos subsequentes” (Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz, & Fletcher, 1996; Shaywitz *et al.*, 1999; Stanovich, 1986, citados por Vale, A; Sucena, A. & Viana, F., 2011, p. 46).

No 5.º ano de escolaridade é efetuada uma nova observação e avaliação psicológica e nas áreas da leitura e da escrita identificam-se dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia). Ao nível do desenvolvimento cognitivo não se registam dificuldades. Também Fonseca (2004), diz-nos que nas DAE, há um desfasamento entre o funcionamento intelectual e a realização escolar.

Ainda no 5.º ano, a situação é avaliada por uma equipa multidisciplinar, tendo por referência a CIF. Considera-se que “(...) só um diagnóstico multidisciplinar é que pode identificar com precisão o que está a acontecer com o aluno” (Associação Brasileira de Dislexia, 2003, citado por Lourenço, 2012, p. 41).

Desde o 5.º ano até à data do presente estudo, 8.º ano de escolaridade, a aluna usufruiu de medidas educativas previstas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro.

Relativamente ao terceiro objetivo específico:

- Identificar as respostas implementadas e se as mesmas foram eficazes;

Todas estas análises permitiram conhecer o percurso escolar da aluna com síndrome de dislexia e disortografia e verificar que, como já foi referido, ao longo do 1.º ciclo foram identificadas dificuldades de leitura e escrita. No entanto, a aluna apenas beneficiou de acompanhamento mais individualizado por parte da professora titular e apoio socioeducativo.

Só a partir do 5.º ano de escolaridade, as suas dificuldades foram consideradas graves e passou a ser considerada uma aluna com NEE. Passou a beneficiar de medidas educativas consagradas no decreto-lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, no Capítulo IV, artigo 16.º, ponto 3, nomeadamente as alíneas a) apoio pedagógico personalizado; d) adequações no processo de avaliação e f) tecnologias de apoio. A partir do 7.º ano de escolaridade, também acumulou a alínea b) adequações curriculares individuais.

Constata-se que as medidas educativas que usufruiu e usufrui são eficazes pois, de forma global, possibilitaram o acesso ao sucesso educativo, dado que a aluna não conta com retenções ao longo do seu percurso académico. Tanto a aluna como a encarregada de educação reconhecem que sem as mesmas medidas, as suas dificuldades seriam mais evidentes e seria muito difícil acompanhar o ano escolar em que está inserida.

No sítio oficial do ME, surge a explicação que esclarece que “Confirmada a existência de alterações funcionais de carácter permanente, inerentes à dislexia, caso os alunos apresentem limitações significativas ao nível da atividade e da participação, nomeadamente na comunicação ou na aprendizagem, enquadram-se no grupo-alvo do Decreto-Lei n.º 3”. Assim, e de acordo com o estipulado na legislação em vigor, as respostas implementadas estão de acordo com as necessidades educativas da aluna.

Relativamente ao quarto objetivo específico:

- Conhecer o impacto da síndrome da dislexia e disortografia no âmbito emocional;

A leitura e a escrita são processos mais complexos do que à partida se possa considerar e, por conseguinte, as dificuldades nestas áreas podem apresentar-se de distintas formas, inclusivamente dificuldades ao nível emocional (Correia, 2011).

Neste estudo, verifica-se que a aluna com síndrome de dislexia e disortografia, foi revelando uma desmotivação crescente pelas aprendizagens escolares, uma autoestima diminuída, bem como dificuldades nas relações interpessoais.

Relativamente ao quinto objetivo específico:

- Conhecer a atitude do encarregado de educação face às dificuldades do seu educando;

Na literatura de referência é mencionada a necessidade de articulação entre todas as pessoas que intervêm junto da criança:

(...) os pais devem estar dispostos a partilhar informações com os professores, assim como devem tentar saber como podem ajudar e apoiar o professor de todas as maneiras possíveis (e vice-versa). É extremamente importante que encarregados de educação, professores e terapeutas estejam em constante comunicação, pois dicas como “hoje o trabalho de casa é fácil, portanto, incentive-a a fazê-lo sem ajuda” (...) podem ser muito úteis para uma boa intervenção (Rief & Heimburge, 2000, citados por Coelho, 2013, p. 26).

Neste estudo verifica-se que o EE manifesta uma atitude participativa e colaborante, deslocando-se à escola sempre que necessário. Há um acompanhamento familiar e, sempre que possível, uma ajuda nos trabalhos escolares.

Relativamente ao sexto objetivo específico:

- Conhecer a atitude do aluno face às suas dificuldades.

Perante as dificuldades que apresenta ao nível da leitura e da escrita, constata-se que a aluna não gosta de se expor perante a turma, evitando situações em que tem de ler em voz alta e/ou escrever em público.

Apenas ambiciona concluir a escolaridade obrigatória, 12.º ano, e, se possível, no 10.º ano optar por um curso profissional do seu agrado.

Assim, destaca-se o desinteresse pela escola e por algumas tarefas que lhe estão associadas, como por exemplo, as tarefas que exijam a leitura e a escrita.

No desenrolar deste estudo foram sentidas algumas contrariedades e dúvidas, as quais foram tidas em conta e, sempre que possível, contornadas e esclarecidas.

Em primeiro lugar, considera-se que o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é automático mas que, quando se experimentam dificuldades, se pode transformar em algo muito complexo. Esta complexidade pode dever-se à multiplicidade de aspetos que o processo de leitura e escrita abarcam; à confusão que pode existir entre DAE e à falta de pré-requisitos de leitura e escrita; à delimitação da gravidade da dificuldade e à concretização efetiva de um diagnóstico conclusivo.

Outra limitação está diretamente relacionada com a generalização dos resultados deste estudo, pois tratou-se de um estudo de caso, um trabalho desenvolvido apenas com uma aluna com diagnóstico de dislexia e disortografia e, portanto, com características muito particulares. Assim, é difícil afirmar que as ilações que retiramos deste estudo se podem generalizar, pois foi assumido um percurso metodológico que não possibilita generalizações.

Com a finalização deste estudo são apontadas algumas pistas para investigações futuras.

Seguindo a linha de pensamento que orientou este estudo, seria muito interessante alargar a amostra deste estudo. Por outro lado, considera-se que seria fundamental organizar um programa específico de intervenção não só ao nível das competências de leitura e escrita, mas também ao nível emocional, de forma a poder monitorizar o progresso dos alunos que usufruíam do referido programa e analisar o impacto das dificuldades a esse nível. Outra linha de investigação poderia direcionar-se para análise de uma intervenção específica o mais precoce possível, e comparar qual o impacto em termos emocionais em anos posteriores. Também seria interessante desenvolver estudos centrados na necessidade de formação de professores na área das DAE, centradas na leitura e escrita; com os pais seria útil e importante explorar quais as limitações e potencialidades que enfrentam no acompanhamento dos seus filhos.

Concluindo este estudo, considero que são muitas as incertezas e as dúvidas. Sinto que há muitos aspetos que necessitam de continuar a ser estudados e daí as sugestões já registadas. Resta a vontade de querer melhorar, divulgar este estudo e continuar a encetar pesquisas no sentido de poder melhorar as práticas que envolvem os alunos que apresentam DAE.

A dislexia e a disortografia, por serem DAE, acompanharão os indivíduos ao longo da vida. No entanto, vários estudos confirmam que uma intervenção individualizada e sistemática é fundamental, restando a certeza:

“Só se aprende a ler... lendo!!

Só se aprende a escrever... escrevendo!!!”

Autor desconhecido

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, F. J. & Vaz, J. (2005). *Disortografia/ Dislexia/ Disgrafia – Alunos com Necessidades Especiais. Que respostas?* Mangualde: Edições Pedagogo.
- American Psychiatric Association (1994). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais. DSM-IV*. Lisboa: Climepsi Editores.
- American Psychiatric Association (2002). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais. DSM-IV-TR*. Lisboa: Climepsi Editores.
- American Psychiatric Association (2014). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais. DSM-5*. (5.^a ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Cameirão, M. (2014). Dificuldades específicas de aprendizagem: dislexia e discalculia. In Monteiro, P., *Psicologia e psiquiatria da infância e da adolescência* (101 – 113). Lisboa: Lidel.
- Carreteiro, R. M. (2015). *A dislexia – manual de instruções*. Alverca: Psiclínica.
- Carvalho, A. C. (2011). *Aprendizagem da leitura: processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: Psicosoma.
- Coelho, D. T. (2013). *Dificuldades de aprendizagem específicas – Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Porto: Areal Editores.

- Correia, L. M. (2007). Igualdade de Oportunidades e Necessidades Educativas Especiais. *Revista Diversidades*, 17, pp. 4-11.
- Correia, L. M. (2011). Contributos para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. *Innovacion Educativa*, 21, pp. 91-106.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp. 221-243.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem – Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Lidel.
- Cruz, V. (2011). Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem e seus fundamentos. *Revista Educação Especial*, 41, pp. 329-346.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia de investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DGDIC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2008). *Educação Especial – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação – investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, pp. 113-132.

- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de Aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. (3.^a ed.). Lisboa: Âncora Editora.
- Freitas, M.; Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gil, A. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4^a Ed. São Paulo: Atlas.
- Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a dislexia: um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- Manguel, A. (1999). *Uma História da Leitura*. (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, M. A. & Silva, A. C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), pp. 49-63.
- Neves, M. & Martins, M. (2000). *Descobrimos a linguagem escrita*. (2.^a ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Organização Mundial de Saúde (2004). CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- Pardal, L. & Lopes, E.S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, M. (1995). *Dislexia-disortografia – Numa perspetiva psico-sociolinguística – Investigação teórica e empírica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Pereira, R. (2009). *Dislexia e Disortografia – Programa de Intervenção e Reeducação* (vol. I e II). Montijo: You! Books.
- Pereira, R. (2011). *Programa de Neurociência – Intervenção em Leitura e Escrita*. Viseu: Psicosoma.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, pp. 105-132. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), pp. 3-18. (reeditado com autorização).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Editores.
- Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Lisboa: Edições Asa.
- Rios, C. (2013). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. (2.^a ed.). Viseu: Psicosoma.
- Serra, H. (2005). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem. Exercícios e atividades de (Re)educação*. Porto: Asa.
- Serra, H., Nunes, G. & Santos, C. (2010). *Avaliação e diagnóstico em dificuldades específicas de aprendizagem*. Porto: Asa.
- Serra, H. (2014, julho). Intervenção pedagógica diferenciada em dificuldades de aprendizagem. Ação de formação, Viseu.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia*. Porto: Porto Editora.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. 2.^a Edição. Lisboa: Livros Horizonte.

Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral – Dossier Perturbações do desenvolvimento*, 20, pp. 713-730.

Torres, R. M. R. & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia e disgrafia*. Amadora: McGraw-Hill.

Vale, A; Sucena, A. & Viana, F. (2011). Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. *Revista Lusófona de Educação*, 18, pp. 45-56.

Valett, R. E. (1989). *Dislexia: uma abordagem neuropsicológica para a educação de crianças com graves problemas de leitura*. São Paulo: Manole.

WEBGRAFIA

American Psychiatric Association – DSM-5 – Development (2013). *Specific Learning Disorder*. Web site acedido em 28 de março de 2014, em <http://www.dsm5.org/Documents/Specific%20Learning%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>.

Araújo, C.; Pinto, E.; Lopes, J.; Nogueira, L. & Pinto, R. (2008). *Estudo de caso*. Web site acedido em 02 de abril de 2014, em <http://www.grupo4te.com.sapo.pt/referencias.html>.

Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança. CIF-CJ – Classificação Internacional da Funcionalidade Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens (s.d). Web site acedido em 01 de setembro de 2016, em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/class_int_func_cj.pdf.

Lourenço, L. (2012). *Intervenção Pedagógica Com Uma Criança Disléxica*. Web site acedido em 08 de setembro de 2016, em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2829/TESE%20DE%20MESTRADO.pdf?sequence=1>.

Ministério da Educação e Ciência. (s.d.). Web site acedido em 01 de abril de 2014, em <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=83>.

Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática. Quadrante*, 3 (1), 3-18. Recuperado de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(quadrante estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(quadrante estudo%20caso).pdf).

- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva. Recuperado de repositorio.ul.pt/bitstream/10451/775/4/17164_metodologia.pdf.
- Silva, E. I. & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração da dissertação*. Web site acedido em 12 de setembro de 2016, em http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_3439.pdf.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Recuperado de www.sagepub.com/upm-data/46240_Farquhar.pdf.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park: SAGE. Recuperado de www.sagepub.com/repository/binaries/pdfs/HistoryofMethods.pdf.

NORMATIVOS

Decreto- Lei n.º 3/2008, de 7 de JANEIRO. *Diário da República*, 1.^a série – N.º 4. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo.

ANEXO 1 – Pedidos de autorização

ANEXO 2 – Anamnese

ANEXO 3 – PEI 2015/2016

ANEXO 4 – Registo de avaliação 2008/2009 – 3.º período

ANEXO 5 – Relatório individual da aluna 2009/2010 – 1.º período

ANEXO 6 – Plano de recuperação 2009/2010

ANEXO 7 – Informação pedagógica

ANEXO 8 – Pedido de observação psicológica 2009/2010

ANEXO 9 – Relatório – síntese de observação psicológica 2009/2010

ANEXO 10 – Pedido de observação psicológica 2010/2011

ANEXO 11 – Relatório individual da aluna 2010/2011

ANEXO 12 – Registo de avaliação 2010/2011 – 3.º período

ANEXO 13 – Relatório – síntese de observação psicológica 2011/2012

ANEXO 14 – Relatório individual da aluna 2011/2012 – 3.º período

ANEXO 15 – Registo de avaliação 2011/2012 – 3.º período

ANEXO 16 – Pedido de observação psicológica 2012/2013

ANEXO 17 – Relatório – síntese de observação psicológica 2012/2013

ANEXO 18 – Referenciação

ANEXO 19 – Roteiro e resultados de avaliação

ANEXO 20 – RTP

ANEXO 21 – PEI 2012/2013

ANEXO 22 – Relatório – síntese de acompanhamento psicológico 2012/2013

ANEXO 23 – Relatório circunstanciado 2012/2013

ANEXO 24 – PEI 2013/2014

ANEXO 25 – Proposta para aplicação de condições especiais na realização das provas finais de ciclo ano letivo 2013/2014

ANEXO 26 – Relatório de acompanhamento psicológico 2013/2014

ANEXO 27 – Relatório circunstanciado 2013/2014

ANEXO 28 – Registo de avaliação 2013/2014 – 3.º período

ANEXO 29 – PEI 2014/2015

ANEXO 30 – Relatório – síntese de acompanhamento psicológico 2014/2015

ANEXO 31 – Relatório circunstanciado 2014/2015

ANEXO 32 – Plano de turma 2015/2016

ANEXO 33 – Guião e transcrição da entrevista ao PEE

ANEXO 34 – Guião e transcrição da entrevista ao EE

ANEXO 35 – Guião e transcrição da entrevista à aluna

ANEXO 1

Pedidos de autorização

Ad S.A.
Autorizada a CF
Investigação
de 2015-03-05
ISCE
Felgueiras

INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DE FELGUEIRAS

De:

Marisa da Silva Ferreira

A/C:

Diretora do Agrupamento de Escolas de [REDACTED]
[REDACTED]

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Marisa da Silva Ferreira, aluna do 2.º ano do mestrado de Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Superior de Ciências Educativas e orientada pelo Professor Doutor Jorge Vaz, venho por este meio solicitar que me seja concedida autorização para efetuar um estudo empírico com um aluno que esteja enquadrado no âmbito do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, com a problemática de dificuldades específicas de aprendizagem.

Mais informo que, em qualquer documento que eventualmente será utilizado, será sempre salvaguardada a confidencialidade da escola e do aluno.

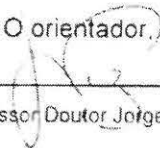
Com cordiais cumprimentos, pede deferimento

30 de janeiro, de 2015

A aluna,


(Marisa da Silva Ferreira)

O orientador,


(Professor Doutor Jorge Vaz)



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DE FELGUEIRAS

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Eu, abaixo-assinado (a) _____, estou de acordo em que o meu educando participe num estudo empírico relacionado com dificuldades específicas de aprendizagem, que está a ser desenvolvido pela aluna Marisa da Silva Ferreira, matriculada no 2.º ano de mestrado, sob a orientação do Professor Doutor Jorge Joaquim Vaz do Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras.

Foi-me fornecida uma explicação integral da natureza e objetivos do estudo e concedida a possibilidade de colocar questões e esclarecer todos os aspetos que me pareceram pertinentes.

Foi-me garantido que a identidade do meu educando jamais será revelada e que os dados permanecerão confidenciais.

Concordo que os dados sejam analisados pelos investigadores envolvidos no estudo, sob autoridade delegada pelo investigador responsável.

30 de janeiro, de 2015

A aluna,

(Marisa da Silva Ferreira)

O encarregado de educação,

(a)

ANEXO 2

Anamnese

1. CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

Nome: _____
Data de nascimento: _____ Idade: _____ anos Gênero: F (X) M ()
Escola: _____ Ano de escolaridade: 2.º Turma: _____ N.º _____

Nome	Idade	Escolaridade	Profissão	Contacto
Pai: [REDACTED]	31	10.º ANO	CARPINTIRO	[REDACTED]
Mãe: [REDACTED]	28	6.º ANO	CARPINTERIA	[REDACTED]
Encarregado de educação: [REDACTED]			Parentesco MÃE	

Nome dos irmãos	Idade	Gênero (M/F)	Habilitações literárias	Profissão

Agregado familiar: Pai Mãe E [REDACTED]

2011 NASCEU 1 IRITÃO

Com quem vive o aluno? PAI e MÃE. A PARTIR DE 2011 PAI, MÃE E IRMÃOS
Residem numa: Moradia ☒ Apartamento ☐ Próprio ☒ Alugado ☐

3. HISTÓRIA DESENVOLVIMENTAL DO ALUNO

- **Gravidez**

() Desejada

(X) Não desejada

() Planeada (X) Não planeada

Acompanhamento médico

Estado de saúde da mãe durante a gravidez: "ótimo"

(X) pré-natal

A MÃE TRABALHOU ATÉ AOS 8 MESES (ABRIL)

☒ perinatal

Estado de saúde da mãe nos meses seguintes:

(X) pós-natal

- **Parto**

() Prematuro (X) Ao término

Outras situações relacionadas com o parto: _____

(X) Espontâneo () Induzido

(X) Eutócico / () Distócico

Apresentação da criança à nascença: _____

Normal

() Cesariana

() Necessitou de Oxigênio:

() Fórceps

() a mãe

() Ventosa

() a criança

Após o nascimento, o RN:

() Chorou () Não chorou

Peso à nascença 3,100 Kg

() Apresentação mal formação

Comprimento 49 cm

() Reflexos de sucção

Perímetro cefálico

() Alimentação materna até aos: _____ Se não porquê: _____
 () Biberon até aos: _____ () Desmame
 () Alimentação mista _____ () Sem problemas
 _____ () Com problemas

Evolução do peso e do comprimento: NORTON

Tempo dedicado pela mãe: ④ À NOITE Pessoas que cuidaram da criança para além dos pais: AVÓS

Sono: _____ Doenças: _____

NAS FÉRIAS SICA TODO O TEMPO C/ A AVÓ PATERNA OU A AVÓ MATERNA

PSICOMOTRICIDADE

() Gatinhou aos: _____ (9/10 meses) (x) Iniciou a marcha aos: ± 18 M (12/18 meses)

Alguns problemas relacionados com a motricidade:

() Passividade _____ () Agitação _____

() movimentos anormais (tiques, balanceamentos, roer as unhas)

() Canhoto (X) Destro

LINGUAGEM

(X) Iniciou a fala aos: + 12 M (12 meses)

Primeiras palavras: _____ Primeiras frases com sentido: _____

Dificuldades na linguagem: _____

Comportamento atual: _____

CONTROLE ESFINCTERIANO

Enurese: _____ Controlo diurno aos _____ ; Controlo noturno aos _____

Encoprese: _____ Controlo diurno aos _____ ; Controlo notturno aos _____

SONO

(X) Dorme toda a noite Quantas horas dorme habitualmente? ± 9 h

() Acorda durante a noite Causas: _____

() Fala durante a noite

() Tem dificuldade em adormecer () Tem dificuldade em acordar

(X) Dorme num quarto sozinho () Dorme numa cama individual

() Dorme/dormiu no quarto dos pais Até:

() Objeto transicional

4 SP DORMIU BEM E DORME TO A NOITE

4. CARATERÍSTICAS PESSOAIS E RELAÇÕES SOCIAIS

Principais características pessoais "MEIGA, MAS TB É MTO PROTEGIDA E C/ POUCA AUTONOMIA EM ALGUMAS AREAS. NOTANDA/E NA REALIZAÇÃO DOS TPC'S"

() Maturidade/Responsabilidade () Autonomia/Organização

Qualidades

Defeitos

	Como é a relação	Capacidade de se relacionar
Pais	"RELACIONA-SE BEM COM OS PAIS"	E OBEDECE A AMIGOS, MAS (+) AO PAI "
Irmãos	" " " , MAS TEM 1 DOUJO DE CRIOTES "	
Amigos/Colegas		
Educador/Professor		
Vizinhos/Adultos		

"OD É CONTRARIADA, A TUA"

"SE CALHAR TETI PROTEÇÃO DE MAIS"

5. HISTÓRIA ESCOLAR

CRECHE -> DESDE OS 4 M

(X) Frequentou o infantário Idade 3 Onde CENTRO

Adaptação II NÃO TEVE DIFICULDADE DE ADAPTAÇÃO AO II E SP LÁ ESTEVE BEM

Se não frequentou infantário, com quem e onde ficava: _____

Adaptação 1.º ciclo: BOA Ano letivo: 2008/2009

Comportamento: _____

Rendimento escolar: _____

Retenções: _____ Situação atual: _____

Onde costuma estudar: ESCRITÓRIO Durante quanto tempo: _____ Com quem: _____

Apoio escolar em casa: _____

Se não o faz, porquê: _____

(X) Ajuda nos TPC's

() Falta de tempo

() Ajuda nas matérias

() Outras _____

(X) Organização do tempo

() Vê os recados (caderneta do aluno, testes, etc.)

() Fala com o DT

(X) Outras A MÃE É QUE TEM QUE ESTUDAR

Dificuldades escolares específicas: A MAT. E A ESTUDO DO TIPO TIROU EXCELENTE, A LPT É Q BLOQUEIA UM POQUINHO". A LPT SP TIROU SATISFAT

Que causas atribui para as dificuldades escolares do aluno: "SE CALHAR O Ñ GOSTAR TANTO DE LER"

Perspetivas escolares: _____

Atividades extracurriculares: _____

Obs.: A MÃE REFERE QUE NÃO APRENDIA MUITO BEM.

6. HISTÓRIA DE SAÚDE

▪ Relativo ao aluno

Doenças importantes que já teve:

_____, +- aos ____ anos

_____, +- aos ____ anos

_____, +- aos ____ anos

Internamentos:

() Duração _____

() Duração _____

() Duração _____

Tratamento _____

Tratamento _____

Tratamento _____

Tem algum problema de saúde ou recebe tratamento por alguma razão? NÃO

Apresenta alguma deficiência motora? _____

Vê bem? VE BEM

Ouve bem? OUVE BEM

▪ Relativo à família

Antecedentes familiares relacionados com o problema: "EU NÃO GOSTAVA DA ESCOLA, NÃO APRENDIA MUITO BEM E

Outros antecedentes familiares relacionados com problemas de comportamento ou dificuldades de aprendizagem: TB DAVA

ERROS"

7. OBSERVAÇÕES

Agrupamento de Escolas de Mundão, 23 de ABRIL de 2010

Psicóloga,

[Redacted Signature]

O encarregado de educação / pais,

[Redacted Signature]

8. OUTROS CONTACTOS COM O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO / PAIS

Data	Assuntos tratados	Psicóloga	Encarregado de educação / Pais
19/02/2013	ATUALIZAÇÃO INCERTIÇÃO ASSINATURA RTF	[Redacted]	[Redacted]

ANEXO 3

PEI 2015/2016

GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

Escola EB 2,3 de [REDACTED]

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL(Artigo 8.º, Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro)
Reformulação**3.º Ciclo****Ano letivo: 2015/16****1. Identificação do Aluno**

(Alinea a), do n.º 3 do Artigo 9.º)

Nome:	[REDACTED]	Nº	[REDACTED]
Ano/Turma:	8º	N.º Processo (Administrativo):	[REDACTED]
Idade (15/Set.):	13 Anos	C.C.:	[REDACTED]
Residência:	Rua de [REDACTED]	C. Postal:	[REDACTED]
Enc. de Educação:	[REDACTED]	Tel.:	[REDACTED]
		Data de Nascimento:	[REDACTED]

2. História Escolar do Aluno

(Alinea b), do n.º 3 do Artigo 9.º)

2.1. Pré-Escolar

Beneficiou de apoio no âmbito da Intervenção Precoce:

Sim

☐

Não

☒

Frequentou o jardim de infância:

Sim

☒

Não

☐

Data da 1.ª matrícula: 2005/06

2.2. 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

Pré-escolar	N.º de anos de frequência:				3
	Adiamento da Escolaridade Obrigatória:				Não
1.º CEB	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	N.º total de Retenções
	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	
2.º CEB	5.º Ano		6.º Ano		N.º total de Retenções
	2012/2013		2013/2014		
3.º CEB	7.º Ano	8.º Ano		9.º Ano	N.º total de Retenções
	2014/2015	2015/2016		-	-

2.3. Medidas Educativas já adotadas e grau de eficácia

No âmbito da Educação Especial:

Anos Letivos	Medidas Educativas Adotadas
	Frequentou o jardim de infância durante 3 anos
2008/09	Escola do 1.º CEB de [REDACTED] - 1.º ano de escolaridade. Sem elementos no processo que indiquem algum tipo de medidas aplicadas no âmbito da Educação Especial, bem como outras.
2009/10	Escola do 1.º CEB de [REDACTED] - 2.º ano de escolaridade. Teve apoio educativo por revelar imaturidade e algumas dificuldades a ler e principalmente a interpretar o que lia. É referida como "muito distraída" - professora [REDACTED] (21/12/2009). Usufruiu de Plano de recuperação. Em fevereiro de 2010 foi feito pedido de observação psicológica, pela professora titular de turma, justificado com "Problemas de aprendizagem em algumas disciplinas: dificuldades na leitura e escrita; troca muitos fonemas e sílabas; lê palavras globalmente e consegue visualizá-las". Informação Pedagógica - Gabinete de estimulação, reeducação e apoio psico-pedagógico - 12/04/2010 (ver ponto 2.4) Relatório psicológico - SPO [REDACTED] - 18/06/2010 - (ver ponto 2.4) Avaliação do plano de recuperação 12/07/2010 - "...o Plano de recuperação surtiu efeito desejado, ou seja, a aluna superou as dificuldades detetadas, o que possibilitou a sua progressão."
2010/11	Escola do 1.º CEB de [REDACTED] - 3.º ano de escolaridade. Pedido de observação psicológica pela professora titular de turma (20/01/2011).- justificação: Dificuldade na leitura e na escrita Apoio Educativo- (ver ponto 2.4)
2011/12	Escola do 1.º CEB de [REDACTED] - 4.º ano de escolaridade. Relatório psicológico - SPO psicóloga [REDACTED] 22/03/2012 - (ver ponto 2.4) Relatório de Apoio Educativo - (ver ponto 2.4)
2012/13	Escola EB 2,3 de Mundão - 5.º ano de escolaridade, turma A. Relatório psicológico - psicóloga [REDACTED] 2/12/2012 - (ver ponto 2.4) Foi feita uma referenciação pela DI, de acordo com o Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Foi feita avaliação com referência à CIF-CJ. Foram propostas as seguintes medidas educativas: a) Apoio Pedagógico personalizado; d) Adequações no processo de avaliação; f) Tecnologias de apoio; • Acompanhamento psicológico nos serviços de psicologia do agrupamento de escolas de Mundão; • Turma reduzida (despacho nº13170/2009 de 4 de junho)
2013/14	Escola EB 2,3 de [REDACTED] - 6.º • Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro - Capítulo IV, artigo 16º, ponto 3, alíneas: a) Apoio Pedagógico Personalizado; d) Adequações no processo de avaliação; f) Tecnologias de Apoio. • Acompanhamento psicológico nos serviços de psicologia do agrupamento de escolas de [REDACTED] - 2ª feira, das 17h/17h45m, de 15 em 15 dias; • Usufrui de 2 tempos semanais de Apoio Pedagógico Personalizado, com reforço e desenvolvimento de competências específicas, pela professora de Educação Especial. • Foi integrada numa turma com um número reduzido de alunos (despacho 5048B/2013 de 12 de abril), pelo facto de requerer especial atenção e necessitar de apoio individualizado constante, para reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma, aos níveis da organização, do espaço e das atividades, o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e a antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo/turma (Artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 3/2008).
2014/15	Escola EB 2,3 de [REDACTED] - 7.º • Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro - Capítulo IV, artigo 16º, ponto 3, alíneas: a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequações Curriculares Individuais; d) Adequações no processo de avaliação; f) Tecnologias de Apoio; Acompanhamento psicológico-[REDACTED] • Usufrui de 2 tempos semanais de Apoio Pedagógico Personalizado, com reforço e desenvolvimento de competências específicas, pela professora de Educação Especial. • Foi integrada numa turma com um número reduzido de alunos (despacho 5048B/2013 de 12 de abril), pelo facto de requerer especial atenção e necessitar de apoio individualizado constante, para reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma, aos níveis da organização, do espaço e das atividades, o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e a antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo/turma (Artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 3/2008).

2015/16	<p>Escola EB 2,3 de [REDACTED] – 8º [REDACTED]</p> <ul style="list-style-type: none"> Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro - Capítulo IV, artigo 16º, ponto 3, alíneas: <ul style="list-style-type: none"> a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequações Curriculares Individuais; d) Adequações no processo de avaliação; f) Tecnologias de Apoio; Acompanhamento psicológico - [REDACTED] <ul style="list-style-type: none"> Usufri de 2 tempos semanais de Apoio Pedagógico Personalizado, com reforço e desenvolvimento de competências específicas, pela professora de Educação Especial. Foi integrada numa turma com um número reduzido de alunos (Despacho Normativo nº7-B/2015 de 7 de maio de 2015), pelo facto de requerer especial atenção e necessitar de apoio individualizado constante, para reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma, aos níveis da organização, do espaço e das atividades, o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e a antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo/turma (Artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 3/2008).
---------	--

2.4. Diagnósticos já existentes

(Psicológico, Social, dos Serviços de Saúde, Escolar ou outros, bem como eventuais recomendações)

Informação Pedagógica – Gabinete [REDACTED]

12/04/2010 – “A [REDACTED] veio a este gabinete com a mãe, por apresentar dificuldades na aprendizagem. Frequenta o 2º ano de escolaridade e não consegue acompanhar o ritmo da turma onde está inserida.

Ao longo da avaliação, embora colaborante e interessada, mostrou muita agitação e precipitação na execução das tarefas propostas.

Na avaliação mostrou ser uma criança com normal desenvolvimento para a idade, sem dificuldades significativas nas áreas básicas de aprendizagem, mas com baixo nível de atenção/concentração, sendo difícil manter a atenção nos trabalhos durante muito tempo, iniciar e terminar tarefas mais longas que exijam concentração. Distrai-se com facilidade com estímulos externos.

A leitura é a área mais perturbada com hesitações, trocas, omissões e sem respeito pela pontuação. Neste quadro de dificuldades na leitura também a compreensão do que lê fica prejudicada.

Na escrita dá erros ortográficos e expõe as suas ideias de forma abreviada e desorganizada.

A [REDACTED] necessita dum acompanhamento individualizado que a ajude a ultrapassar as dificuldades sentidas e impedir que a desmotivação e a ansiedade perante a aprendizagem se instalem, a par do encaminhamento médico adequado.”

Relatório –Avaliação psicológica - SPO (psicóloga [REDACTED]) - 18/06/2010 – “.. identificam-se dificuldades no que concerne à leitura e escrita que poderão condicionar a aprendizagem. É uma aluna que manifesta vários sinais de Dificuldade Específica de Leitura e de Escrita (dislexia/disortografia), embora ainda não se possa definir concretamente o quadro, devido à idade cronológica. Como estratégias para superar as dificuldades detectadas sugere-se que continue a beneficiar de apoio individualizado, devendo este ser sistemático. A leitura deve ser treinada, insistindo na sua qualidade. ... Ao nível da compreensão os problemas resultam de erros de leitura, pelo que poderão extinguir-se se houver um investimento na qualidade da leitura.... No próximo ano lectivo é importante que seja encaminhada novamente para este serviço, no sentido de serem analisadas a evolução e desenvolvimento das competências em défice.”

Relatório individual do aluno – Apoio Educativo (professora [REDACTED]) - 28/06/2011 – “A [REDACTED] evidenciou alguns progressos na leitura. Todavia, ainda lê com algumas hesitações e sem entoação. Compreende e exprime mensagens verbais, mas apresenta um discurso pouco fluente, pobre em vocabulário, fraca organização e encadeamento de ideias. Tem pouca imaginação e criatividade. Escreve com alguma incorrecção quer ortográfica, quer ao nível morfosintáctico. O seu desempenho ficou aquém das expectativas devido á sua falta de interesse, motivação, empenho, fraca capacidade de concentração e de trabalho.”

Relatório – Avaliação psicológica – SPO (psicóloga [REDACTED]) 22/03/2012 – “A Leonor apresenta um desenvolvimento heterogéneo, pois há áreas com um bom desenvolvimento e outras com défices relativamente acentuados. Apresenta um desenvolvimento intelectual ligeiramente abaixo do esperado para a sua idade cronológica, mas com problemas graves na aprendizagem da leitura e da escrita que não são totalmente explicadas por aquele.

Efectivamente, é uma aluna que manifesta fortes indicadores de dificuldades específicas de aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia). Estas dificuldades são um obstáculo recorrente na sua

aprendizagem, sobretudo pela necessidade que tem em realizar um esforço maior na leitura e na escrita, pois estas não se processam de forma automática como já seria de esperar para a sua idade e ano de escolaridade. Assim, a aluna deverá continuar a trabalhar para ultrapassar as dificuldades que apresenta. Sempre que possível, deverá beneficiar de um apoio mais individualizado. A leitura deverá ser mais calma, resistindo à tentação de ler tão rápido como o desejável, tentando prestar mais atenção ao detalhe e às pequenas diferenças entre palavras semelhantes, autocorrigindo-se cada vez que erra. Ao nível da compreensão os problemas que ocorrem foram resultado de erros de leitura pelo que poderão extinguir-se com um investimento na qualidade da leitura."

Relatório individual do aluno – Apoio Educativo (professora [REDACTED] - 28/06/2012 – "Ao longo do ano, a [REDACTED] evidenciou alguns progressos na leitura. Todavia, ainda lê com algumas hesitações e sem entoação.

Compreende e exprime mensagens verbais, mas apresenta um discurso pouco fluente, pobre em vocabulário, fraca organização e encadeamento das ideias. Tem pouca imaginação e criatividade. Escreve com algumas incorrecções ao nível da ortografia e da sintaxe."

Relatório – Avaliação psicológica – SPO (psicóloga [REDACTED] 12/12/2012)

"Tendo em conta os resultados da observação e avaliação psicológica, a [REDACTED] apresenta um desenvolvimento cognitivo médio superior e, portanto, de acordo com o que é esperado, considerando o ano escolar em que se encontra. Por outro lado, os resultados obtidos na avaliação das áreas da leitura e da escrita sugerem um quadro de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia), o que acarreta sérias repercussões ao nível da aprendizagem.

O sucesso na aprendizagem parece estar comprometido, pois a aluna apresenta dificuldade em transmitir o código linguístico, fundamentalmente escrito, carecendo, portanto, de medidas de apoio que se centrem nas áreas em défice e fundamentais à aprendizagem eficaz da leitura e da escrita. A intervenção a realizar com a [REDACTED] deverá basear-se na reeducação da leitura e da escrita a cargo de um técnico da educação especial. A par de sessões de trabalho mais individualizado (reeducação), sugere-se que se reforcem, em contexto de sala de aula, todas as estratégias que propiciem o desenvolvimento da leitura e escrita.

Finalmente, sugere-se que este caso seja avaliado tendo por referência a classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (avaliação educacional e psicológica), dado que se considera decisivo para a evolução académica da [REDACTED] a adoção de medidas previstas ao abrigo do decreto-lei 3/2008."

Relatório Circunstanciado – julho de 2015

Progressos alcançados / Desempenhos mais relevantes

Apreciação Global:

"3.1 – Apreciação Global:

De uma maneira geral, pode dizer-se que se verificam ligeiras melhorias no desempenho da [REDACTED] relativamente às necessidades diagnosticadas. Contudo ainda se verificam fatores de desenvolvimento que apresentam níveis baixos.

A [REDACTED] apresenta uma dislexia grave que se caracteriza por um padrão de leitura, com uma velocidade inadequada, com constantes paragens, hesitante, muitas vezes silabada. Verifica-se uma fraca correspondência de associação letra-som, pelo que a leitura é efetuada com recurso a índices visuais nem sempre completos (ler estuda em vez de estudante ou ler riacho em vez de ribeiro) e também tem muita dificuldade a automatizar a leitura a partir da forma visual da palavra, incapacitando-a de aceder com rapidez à memória da pronúncia correta do vocábulo (d166.3). Tudo isto conduz a uma dificuldade grave na compreensão da linguagem escrita (d325.3).

Na escrita comete muitas incorreções ortográficas e sintáticas, situações de inversões, omissões, confusões e adições de letras e sílabas (d170.3). Apesar de já se verificarem alguns progressos ao nível da composição escrita, ainda se verifica, muitas vezes, uma estrutura incorreta das frases e produz muitas frases sem concordância morfosintática. É pouco extensa na exploração de temas e não efetua autoverificação da produção escrita. Revela algumas dificuldades na elaboração do resumo escrito e esquemas, nomeadamente na seleção da informação mais relevante. Continua com uma dificuldade grave (d170.3) a este nível.

Foram analisadas regularmente as suas dificuldades e fornecidas pistas para superá-las como por exemplo, persistir para que leia repetidamente até conseguir realizar a leitura de forma correta, fluente e compreensiva, foi sistematicamente encorajada a persistir nos seus esforços e elogiada nas suas vitórias, auxiliada na elaboração de resumos e de esquemas das matérias lidas, tanto no computador como no caderno e a utilização de lembretes para

marcar partes importantes que leu no texto pelo que se considera que a *Família próxima (e310.+4)* e as *Pessoas em posição de autoridade (e330.+4)* bem como as atitudes dos mesmos são facilitadores completos.

3.2 – Adequações no Processo de Ensino e de Aprendizagem / Propostas para o próximo ano letivo.

Dando cumprimento ao estipulado no Artigo 13.º, números 1 e 2, do Decreto-Lei n.º 3/2008 e face ao desempenho da aluna, verifica-se que não há necessidade de proceder a qualquer revisão do PEI e que **as Medidas Educativas implementadas continuam a constituir a resposta educativa mais adequada às suas necessidades educativas.**

É pertinente que se dê **continuidade à implementação das medidas previstas no seu PEI**, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, de forma a se continuar a adequar o processo de ensino e aprendizagem, a saber: Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações Curriculares Individuais (Matemática, História, Geografia e Físico-Química), Adequações no Processo de Avaliação, Tecnologias de Apoio, Acompanhamento Psicológico, APA a Português, Matemática. No próximo ano, por proposta do conselho de turma, terá Adequações Curriculares também a Português, APA a Inglês e irá frequentar a sala de estudo de Físico-Química.

3.3 – Avaliação/ Estratégias desenvolvidas pelos restantes técnicos

Psicóloga [REDACTED] do Agrupamento de Escolas de [REDACTED] 16 de junho de 2015

MOTIVO DO ACOMPANHAMENTO

A [REDACTED] usufrui de medidas educativas ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, por apresentar um diagnóstico de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia). Dadas as suas dificuldades, no seu PEI também está contemplado que deve usufruir de acompanhamento psicológico.

SÍNTESE DE ACOMPANHAMENTO

A intervenção psicológica teve a duração de 45 minutos por semana. A [REDACTED] sempre foi assídua e pontual às sessões agendadas. Esta teve como principal objetivo a reeducação da leitura e da escrita, de forma a promover uma maior autonomia nestas áreas. Paralelamente, também visou a promoção da autoestima.

Verifica-se que ao nível das funções do temperamento e da personalidade, a [REDACTED] continua a apresentar dificuldades ligeiras (b126.1), pois é uma aluna cooperante, amigável e prestimosa. Porém, em contexto escolar, continua a demonstrar insegurança, principalmente em tarefas que envolvem a leitura. Relativamente aos sinais de timidez, atualmente, não demonstra qualquer problema em expor as suas ideias e opiniões, estando esta situação ultrapassada.

Continuam a identificar-se dificuldades moderadas ao nível das funções da energia e dos impulsos (b130.2), pois a aluna apresenta desmotivação em situações que perceciona como mais difíceis, verbalizando "(...) podemos fazer outra atividade". Nas funções que organizam o processo do pensamento em relação à coerência e à lógica (b160.2) as dificuldades também são moderadas.

Apesar de ter evoluído positivamente e apresentar uma fluência e precisão leitora mais eficaz, assim como ao nível da escrita, já detetar e corrigir muitos dos erros ortográficos que comete, a [REDACTED] continua a apresentar graves dificuldades ao nível da receção e da expressão da linguagem escrita (b167.3), comparativamente ao esperado para a sua faixa etária e ano de escolaridade.

Conclui-se que o quadro de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia) que a [REDACTED] apresenta, continua a acarretar sérias repercussões ao nível da atividade e participação. Sem medidas educativas ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro e sem acompanhamento psicológico, o sucesso na aprendizagem estaria gravemente comprometido. Como tal, é fundamental que no próximo ano letivo, a aluna continue a usufruir das mesmas medidas educativas, nomeadamente o acompanhamento psicológico."

• Relatório Técnico-Pedagógico (08/02/2013)

PERFIL DE FUNCIONALIDADE:

1. Funções do corpo

Tendo em conta os resultados da observação e avaliação psicológica, a [REDACTED] apresenta um desenvolvimento cognitivo médio superior e, portanto, de acordo com o que é esperado, considerando o ano escolar em que se encontra (b117.0).

Ao nível das funções do temperamento e da personalidade, apresenta dificuldades ligeiras

(b126.1), isto porque apesar de demonstrar ser cooperante, amigável e prestimosa, também demonstra ser tímida e insegura em contexto escolar.

Dificuldades moderadas são identificadas ao nível das funções da energia e dos impulsos **(b130.2)**, pois a aluna não apresenta motivação para agir, principalmente em situações que percebe como mais difíceis. Nas funções que organizam o processo do pensamento em relação à coerência e à lógica **(b160.2)** as dificuldades também são moderadas.

Os resultados obtidos na avaliação da receção e expressão da linguagem escrita **(b167.3)** sugerem um quadro de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia), o que acarreta sérias repercussões ao nível da atividade e participação. O sucesso na aprendizagem parece estar comprometido, pois a aluna apresenta graves dificuldades em transmitir o código linguístico, fundamentalmente escrito.

Ao nível das funções mentais específicas relacionadas com o reconhecimento e a interpretação dos estímulos visuais, a [REDACTED] também apresenta dificuldades graves **(b156.3)**. Os erros cometidos foram essencialmente na identificação de figuras de simetria simples (direita-esquerda).

1. Atividade e participação

Em situação de avaliação a [REDACTED] apresentou-se cooperante, aderiu de forma espontânea às tarefas propostas, sem que se verificassem dificuldades de concentração.

Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos

No que diz respeito à leitura, apresentou uma velocidade inadequada, com constantes paragens, hesitante e muitas vezes silabada. Respeitou a pontuação convenientemente mas não teve uma expressão correta (quando considerados aspetos de dicção, sequência rítmico-oral). Tudo isto conduz a uma dificuldade grave **(d166.3)** na compreensão da linguagem escrita.

No que diz respeito à escrita, copia com um traçado de letra regular, sem emendas e respeitando o tempo estabelecido. O mesmo não se verifica em contexto de sala de aula, quando tem de fazer registos no caderno diário a partir da informação apresentada no quadro, reconhece que não termina o trabalho. No exercício de ditado comete muitas incorreções ortográficas e sintáticas, situações de inversões, omissões, confusões e adições de letras e sílabas. Em 27 palavras, escreveu 11 com erro, sendo que em algumas escreveu 3 sílabas incorretas. Quando lhe é solicitada uma pequena composição verifica-se uma estrutura incorreta das frases, produz muitas frases sem concordância morfosintática. É pouco extensa na exploração de temas e não efetua autoverificação da produção escrita. Revela algumas dificuldades na elaboração do resumo escrito e esquemas, nomeadamente na seleção da informação mais relevante. Apresenta uma dificuldade grave **(d170.3)** a este nível.

Na comunicação, apresenta dificuldades graves a comunicar e receber mensagens orais **(d310.3)**; comunicar e receber mensagens escritas **(d325.3)** e escrever mensagens **(d345.3)**.

Em contexto de sala de aula, apresenta uma dificuldade ligeira no que diz respeito a concentrar e dirigir a atenção **(d160.1)** **(d161.1)**, respetivamente.

2. Fatores ambientais

A aluna vive com os pais e com o irmão mais novo. Os pais trabalham ambos em serviços de carpintaria por conta de outrem.

No que respeita à categoria Apoio e Relacionamentos, a encarregada de educação manifesta interesse em acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem da sua educanda. Os pais, dentro dos seus conhecimentos, acompanham, supervisionam e ajudam diariamente a filha. Assim, a família próxima constitui um facilitador completo **(e310.+4 e e410.+4)**.

A [REDACTED] tem um bom relacionamento e interage com os colegas. Constata-se que a amiga mais próxima da [REDACTED] é da mesma turma e disponibiliza-lhe regularmente os apontamentos para que a [REDACTED] possa completar os seus cadernos diários **(e320.+4 e e420.+4)**.

As pessoas em posição de autoridade também se apresentam como um facilitador completo **(e330.+4 e e430.+4)**, operacionalizado através do apoio individualizado que lhe prestam.

3. Fatores pessoais

Em situações de acompanhamento individualizado, foi possível verificar que a [REDACTED] revela falta de autoconfiança, inibição em perguntar quando não compreende alguma coisa, principalmente no registo escrito o que constitui uma barreira moderada **(-2)**.

Necessita sempre de incentivos verbais, na realização das tarefas escolares, não conseguindo uma autonomia desejável **(-3)** o que constitui uma barreira grave.

Ao nível dos hábitos de estudo, verbaliza vontade em se aplicar no estudo, e em ter sucesso nas suas aprendizagens, porém isto não se verifica (7 níveis negativos no 1º período), o que a leva a desanimar. Encontra muitos obstáculos, os quais advêm em parte das dificuldades em termos de incorreção ortográfica e da sua qualidade e velocidade médias de leitura. É de salientar a informação recolhida com a encarregada de educação, pois esta refere que em ambiente familiar é necessário mandar constantemente a [REDACTED] estudar, visto que raramente apresenta motivação para o fazer de uma forma voluntária. Consequentemente, o gosto pela leitura é reduzido (-2).

Razões que determinam as NEE de carácter permanente/ tipologia

A [REDACTED] apresenta limitações significativas na atividade e participação com grande incidência na leitura e na escrita, resultantes de problemas ao nível das funções do corpo, mais concretamente ao nível das funções da atenção, da perceção e das funções mentais específicas da linguagem, caracterizando-se num quadro de Dificuldades Específicas de Aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia).

TIPIFICAÇÃO DAS NEE								
Sensorial			Mentais (globais e específicas)			Voz e fala	Neuromusculo- esqueléticas	Saúde Física
Audição	Visão	Audição e visão	Cognitivas	Linguagem	Emocionais			
				X				

2.5. Situação Sociofamiliar e suas motivações

A [REDACTED] vive com os pais e um irmão mais novo.

A família acompanha a aluna no percurso escolar de forma continuada e persistente, esforça-se para a ajudar a ultrapassar as dificuldades.

ASE – escalão A

3. Perfil de Funcionalidade do Aluno (por referência à CIF-CJ)

(Alíneas c) e d), do n.º 3 do Artigo 9.º)

CHECKLIST

FUNÇÕES DO CORPO	
Funções do corpo são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas).	
Deficiências são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda.	
CATEGORIAS (Código e Descrição)	QUALIFICADORES
Capítulo 1 – Funções Mentais	
(Funções Mentais Globais)	
b117 Funções intelectuais	0
b126 Funções do temperamento e da personalidade	1
▪ b1261 Amabilidade	
▪ b1266 Segurança	
b130 Funções da energia e dos impulsos	2
▪ b1301 Motivação	
(Funções Mentais Específicas)	

b156 Funções da percepção	3
▪ b1561 Percepção visual	
b160 Funções do pensamento	2
▪ b1601 Forma do pensamento	
b167 Funções mentais da linguagem	3
▪ b1670 Recepção da linguagem	
b16701 Recepção da linguagem escrita	
▪ b1671 Expressão da linguagem	
b16711 Expressão da linguagem escrita	

ATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO

Atividade é a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo.

Participação é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real.

Limitações da atividade são dificuldades que um indivíduo pode ter na execução de atividades.

Restrições na participação são problemas que um indivíduo pode enfrentar quando está envolvido em situações da vida real.

CATEGORIAS (Código e Descrição)	QUALIFICADORES
Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos	
d160 Concentrar a atenção	1
d161 Dirigir a atenção	1
d166 Ler	3
▪ d1661 Compreender a linguagem escrita	
d170 Escrever	3
▪ d1700 Utilizar competências e estratégias genéricas do processo de escrita	
▪ d1701 Utilizar as convenções gramaticais e autorizadas nas composições escritas	
▪ d1709 Escrever, não especificada	
d172 Calcular	2
Capítulo 3 – Comunicação	
d310 Comunicar e receber mensagens orais	3
d325 Comunicar e receber mensagens escritas	3
d345 Escrever mensagens	3
d350 Conversação	1
d355 Discussão	1

NOTA: As diferentes categorias podem ser consideradas enquanto barreiras (.) ou facilitadores (+). À frente de cada categoria, é indicado o valor que se considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores:

0 – Nenhum facilitador/barreira

1 – Facilitador/barreira ligeiro

2 – Facilitador/barreira moderado

3 – Facilitador/barreira grave

4 – Facilitador/barreira completo

8 – Não especificada

9 – Não aplicável

FATORES AMBIENTAIS

Fatores ambientais constituem o ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem sua vida.

CATEGORIAS (Código e Descrição)	QUALIFICADORES
Capítulo 3 – Apoio e Relacionamentos	
e310 Família próxima	+4
e320 Amigos	+4
e330 Pessoas em posição de autoridade	+4
Capítulo 4 – Atitudes	
e410 Atitudes individuais dos membros da família próxima	+4
e420 Atitudes individuais dos amigos	+4
e430 Atitudes individuais das pessoas em posição de autoridade	+4

FATORES PESSOAIS

Fatores pessoais são o histórico particular da vida de um indivíduo e englobam as características do indivíduo que não são parte de uma condição ou estado de saúde.

CATEGORIAS	QUALIFICADORES
Gosto pela leitura	-2
Autonomia na realização das tarefas escolares	-3
Autoconfiança	-2

4. Adequações no processo de Ensino e de Aprendizagem (Artigo 16.º)**4.1. Medidas Educativas a implementar:**

- a) Apoio Pedagógico Personalizado (Artigo 17.º) ☒
- b) Adequações Curriculares Individuais (Artigo 18.º) ☒
- c) Adequações no Processo de Matrícula (Artigo 19.º)
- d) Adequações no Processo de Avaliação (Artigo 20.º) ☒
- e) Currículo Específico Individual (Artigo 21.º)
- f) Tecnologias de Apoio (Artigo 22.º) ☒
 - Plano Individual de Transição (Artigo 14.º)
 - Acompanhamento psicológico ☒
 - APA ING ☒
 - APA MAT ☒
 - Sala de estudo Físico-Química ☒
 - Turma reduzida (Despacho Normativo nº7-B/2015 de 7 de maio de 2015)* ☒

4.2. Concretização das Medidas Educativas a implementar:**A – Apoio Pedagógico Personalizado (Artigo 17.º)**

Áreas Curriculares Disciplinas envolvidas: todas as que a Leonor frequenta.

❖ Estratégias a desenvolver pelo Educador/Professor:

- a) Reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma, aos níveis da organização, do espaço e das atividades. **x**
- b) Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem. **x**
- c) Antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo/turma. **x**

❖ Estratégia a desenvolver pelo educador/ professor ou docente de E. Especial:

- d) Reforço e desenvolvimento de competências específicas **x**

Toda a intervenção educativa será pensada à medida da aluna, de modo a dar a resposta adequada à sua problemática (Dislexia - Disortografia), devendo ter-se em conta as seguintes orientações:

- Saber ouvir e aconselhar a aluna nas alturas previstas para tal (dar a conhecer à aluna que está informada sobre o problema e que lhe prestará a ajuda necessária) sem superproteção;
- Reconhecer que podem existir problemas de autoestima;
- Reconhecer que provavelmente existe um desfasamento entre o desempenho escolar (as classificações) e as reais capacidades da aluna;
- Verificar que os direitos legais da aluna são respeitados, nomeadamente atendendo ao Dec. Lei 3/2008, no que diz respeito às provas de avaliação, tempo suplementar, etc.;
- Privilegiar sempre que possível, a avaliação oral dos conhecimentos;
- Dar à aluna (disléxica) informações claras sobre a estrutura das lições, para que desta forma seja mais fácil assimilar os conteúdos; para isso pode, por exemplo, utilizar diagramas e esquemas durante as aulas, a informação nova deve ser repetida, dada a sua escassa memória de trabalho e as dificuldades de atenção;
- Ser sempre claro nas explicações das ordens dadas, oralmente, preferencialmente, dando exemplos e mostrando onde quer que faça a atividade. Ex.: do lado direito superior da folha, mostrar o lado e a orientação.
- Colocar a aluna à vontade para colocar questões durante a aula, sempre que não perceba;
- Sentar a aluna nas primeiras filas e prestar-lhe uma atenção individualizada, sempre que possível;
- Ajudá-la a pronunciar corretamente as palavras, não pretendendo que alcance um nível leitor igual ao dos colegas;
- Avaliar a aluna, relativamente aos seus esforços e progressos e não deve ser comparada com os colegas;
- Evitar que a aluna tenha que copiar muita informação do quadro, podendo por exemplo fornecer-lhe fotocópias ou apontamentos;
- Certificar-se de que a aluna compreendeu a mensagem, se não, reformular a informação dada com estruturas ou palavras novas;
- Ter presente que a aluna pode precisar de mais tempo que os colegas para terminar os seus trabalhos;
- Os seus trabalhos e testes escritos deverão ser avaliados pelo conteúdo e não deverão ser tidos em conta os erros da escrita. Os aspetos positivos do seu trabalho deverão ser salientados, sem deixar de referenciar aquilo que ainda precisa de melhorar e que está ao seu alcance, valorizando mais os progressos do que as falhas.
- Ter em consideração que para esta aluna, ouvir e escrever simultaneamente pode tornar-se difícil;
- Trabalhar sempre com o erro como forma de aprendizagem e nunca como meio de punição.

É da responsabilidade do Professor de Educação Especial:

- Coordenar toda a intervenção educativa;
- Elaborar e implementar um Programa de Conteúdos Específicos que privilegie as seguintes áreas: Estimulação cognitiva (linguagem, memória, atenção); Perceção auditiva, Leitura; Escrita, TIC; Socioafetiva.

B – Adequações Curriculares Individuais (Artigo 18.º)

A aluna irá beneficiar de Adequações Curriculares Individuais nas seguintes disciplinas:
Português, Matemática, História, Geografia e Físico-Química.

As adequações curriculares aplicadas constituem a introdução de objetivos e conteúdos intermédios e não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo.

As grelhas com as respetivas adequações seguem em anexo.

D – Adequações no Processo de Avaliação (Artigo 20.º)

Adequação	Disciplina (s)	Explicitação
Tipo de Prova Instrumentos de Avaliação	Todas as disciplinas que a aluna frequenta	<ul style="list-style-type: none"> Nos testes escritos, o professor deverá ler o texto principal pausadamente. Depois, ler cada pergunta individualmente, à aluna, para esta responder logo de seguida. Não penalizar a aluna pelos erros ortográficos. Sublinhar o que se pede, destacando do enunciado da pergunta (ex. negrito ou tamanho de letra diferente).
Forma/Meio de Comunicação		<ul style="list-style-type: none"> Valorizar as áreas fortes; Maior incidência na oralidade.
Periodicidade		<ul style="list-style-type: none"> Avaliação contínua.
Local de Execução		<ul style="list-style-type: none"> Valorizar os trabalhos e pesquisas realizados extra-aula e/ou por iniciativa própria. Realizar as provas, em situação que se justifique, em sala à parte.
Duração		<ul style="list-style-type: none"> Prolongamento do tempo destinado à realização das atividades, quando se revelar necessário.
Outra (especificar)		<ul style="list-style-type: none"> Reforço constante.

O processo de avaliação da aluna será contínuo, dentro dos parâmetros estabelecidos por ano de escolaridade valorizando-se os aspetos positivos do seu trabalho e respeitando o seu ritmo de execução de tarefas, com sistematização trimestral. **As percentagens a atribuir em cada uma das áreas Curriculares nos diversos domínios de avaliação são as aprovadas em Conselho Pedagógico.**

4.3 - Objetivos a Atingir

- * Evitar o seu desinteresse e desmotivação;
- * Melhorar a sua autoimagem;
- * Desenvolver a sua autonomia;
- * Aumentar a sua atenção/concentração;
- * Desenvolver competências da leitura, da escrita e do cálculo.

4.4 - Linhas Metodológicas e Estratégias a Adotar

- * Contribuir para ajudar a superar a sua fragilidade de autoconfiança;
- * Dar prioridade a métodos que, passando pela experiência direta, favoreçam a reflexão, a expressão e a comunicação;
- * Rever sistematicamente os conceitos ensinados para manter e reforçar a sua memorização;
- * Tomar uma atitude de 'reforço positivo' junto da aluna, valorizando mais os progressos.

F – Tecnologias de Apoio (Artigo 22.º)

Dispositivos Tecnológicos Educativos previstos:

Outras:	
Utilização do computador	X
Utilização de software educativo	X

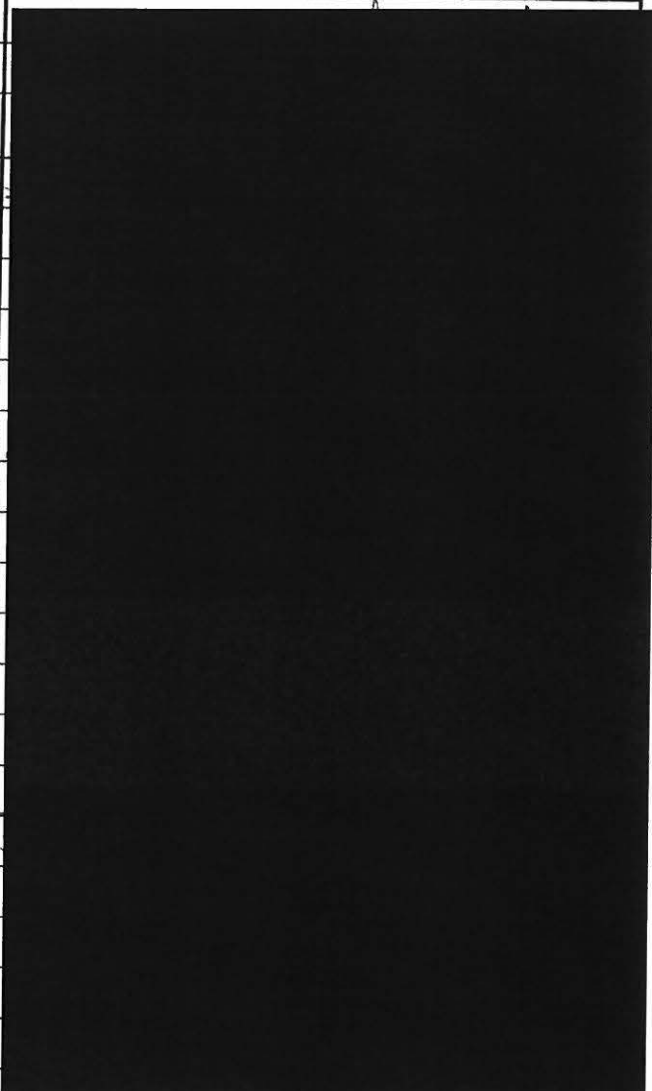
G – Outras Respostas Educativas:**I - Acompanhamento Psicológico :**

A aluna beneficiará de acompanhamento psicológico disponibilizado pelo Agrupamento - [REDACTED] psicóloga [REDACTED] 5ª feira, 17h00m/17h45mn.

5. Distribuição das diferentes respostas educativas pelos técnicos responsáveis

5. Disciplinas/Áreas	Contexto (local da atividade)	Professores/Técnicos
PORTUGUÊS/Assess	SALA DE AULA	[REDACTED]
Língua Estrangeira I: INGLÊS		
Língua Estrangeira II: ESPANHOL		
MATEMÁTICA/Assess		
HISTÓRIA		
GEOGRAFIA		
FÍSICO-QUÍMICA		
CIÊNCIAS NATURAIS		
EDUCAÇÃO FÍSICA		
EDUCAÇÃO VISUAL		
MÚSICA		
EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA		
OF ARTES		
TEC. INF. COMUNICAÇÃO		
CIDADANIA E EMPREENDEDORISMO		
APA ING		
APA MAT		
SALA de ESTUDO- FÍSICO-QUÍMICA		
DIRETOR (A) de TURMA	GABINETE D.T.	[REDACTED]
EDUCAÇÃO ESPECIAL	Sala de aula e Gabinete	
PSICOLOGIA	Gabinete	

6. Data e Assinaturas dos Participantes na implementação do PEI

DISCIPLINAS/ÁREAS	NOME DOS PROFESSORES/TÉCNICOS
PORTUGUÊS/ASSES	
Língua Estrangeira I: INGLÊS	
Língua Estrangeira II: ESPANHOL	
MATEMÁTICA/ASSES	
HISTÓRIA	
GEOGRAFIA	
FÍSICO-QUÍMICA	
CIÊNCIAS NATURAIS	
EDUCAÇÃO FÍSICA	
EDUCAÇÃO VISUAL	
MÚSICA	
EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA	
OF ARTES	
TEC. INF. COMUNICAÇÃO	
CIDADANIA E EMPREENDEDORISMO	
APA ING	
APA MAT	
SALA de ESTUDO FÍSICO-QUÍMICA	
DIRETOR (A) de TURMA	
EDUCAÇÃO ESPECIAL	
PSICOLOGIA	

Mundão, 13 de novembro de 2015

7. Horário Semanal do Aluno

Tempos		2.ª-feira	3.ª-feira	4.ª-feira	5.ª-feira	6.ª-feira
Início	Term					
8:30	9:15	Port	Ing	PORT(asses)	FSQ	EDV
9:15	10:00	Ed Especial	Port			
10:15	11:00	MAT	ESP	OfArtes MUS	GGF	CNT
11:00	11:45					
11:55	12:40	CN	MAT	CE	MAT	ING
12:40	13:25	FSQ			EDF	
13:40	14:25					
14:25	15:10	HIST	EDF		HIST	
15:15	16:00				EMRC	
16:10	16:55	APAIng			Ed Especial	
17:00	17:45	S E FQ			Acomp Psic	
Observações:		Apoio Pedagógico Personalizado – Docente Educação Especial Acompanhamento psicológico – psicóloga				

8. Calendarização

Referenciação (responsável - DT)	19 de dezembro de 2012
Relatório Técnico-Pedagógico:	08 de fevereiro de 2013
Elaboração do Primeiro Programa Educativo Individual:	15 de fevereiro de 2013
Reformulação do Programa Educativo Individual	13 de novembro de 2015
Início da Implementação do Programa Educativo Individual:	Imediatamente a seguir à assinatura, aprovação e homologação
Revisão do Programa Educativo Individual:	Sempre que necessário e obrigatoriamente no fim de cada ano letivo.

9. Avaliação do Programa Educativo Individual

Sistema de Avaliação:

9.1 Avaliação do programa Educativo Individual:

Instrumentos de Avaliação	Grelha de avaliação do PEI, especificando o grau de adequação das medidas educativas implementadas.
Momentos de Avaliação	Sempre que necessário, e obrigatoriamente no final de cada ciclo do Ensino básico.
Intervenientes na Avaliação	Diretora de turma Docente da educação especial Psicóloga

9.2 Avaliação da implementação das medidas educativas (trimestralmente):

Instrumentos de Avaliação	Síntese descritiva em documento próprio anexo ao PEI.
Momentos de Avaliação	No final de cada período, ou seja, em cada momento de avaliação sumativa interna.
Intervenientes na Avaliação	Diretora de turma Docente da educação especial Psicóloga


9.3 Avaliação dos resultados obtidos pelos alunos (relatório circunstanciado):

Instrumentos de Avaliação	Relatório circunstanciado, do qual fará parte: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Explicitação da necessidade ou não do aluno continuar a beneficiar das medidas educativas, ➤ Propostas de alteração ao programa educativo
Momentos de Avaliação	No final de cada ano letivo.
Intervenientes na Elaboração	Diretor de turma, Docente da Educação Especial Psicóloga
Intervenientes na Aprovação	Conselho Pedagógico Encarregado de Educação

10. Transição entre Ciclos

Não se aplica.

11. Autoria e Homologação

	Cargo	Data	Assinaturas
Processo da Sinalização realizado por:	Diretor de turma	Elaboração do PEI: 15/02/2013	
Programa Educativo Individual reformulado por:	Diretor de turma	13/11/2015	
	Docente de Educação Especial		
	Encarregado de Educação		
	Psicóloga		
Coordenação do PEI:	Diretor de turma	-	
Aprovação do Conselho Pedagógico	A Presidente	02/12/2015	
Homologação da Direção:	A Diretora	02/12/2015	
Concordância do Encarregado de Educação:	Encarregado de Educação	13/11/2015	

12. Lista de Anexos

A.	Plano de reeducação	X
B.	Grelhas de Adequações Curriculares	X
C.	Síntese descritiva 1.º período	X
D.	Síntese descritiva 2.º período	X
E.	Grelha de avaliação do PEI	X
F.	Relatório circunstanciado	X
G.		

GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

DGEstE
Direção Geral dos estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

Escola EB 2,3 de [REDACTED]

Avaliação do PEI

(Artigo 13.º, Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro)

Ano letivo: 2015/16

Identificação do Aluno:

Nome:	[REDACTED]	Nº	[REDACTED]
Ano/Turma:	8º [REDACTED]	N.º Processo (Administrativo):	12491
		Data de Nascimento:	[REDACTED]
Idade (15/Set.):	13 Anos	C.C.:	[REDACTED]
Residência:	[REDACTED]	C. Postal:	[REDACTED]
Enc. de Educação:	[REDACTED]	Tel.:	[REDACTED]

A – Adequações no processo de Ensino e de Aprendizagem**A.1 – As Medidas Educativas implementadas foram as mais adequadas?**

Sim	X
Não	

Se a resposta foi não, refira a reformulação que se torna imprescindível.

Não se aplica.

B - Tratando-se de um aluno a beneficiar da Medida Educativa “Adequações Curriculares Individuais”**B.1 – As adequações feitas nas diferentes áreas curriculares / disciplinas foram adequadas e suficientes?**

Sim	X
Não	

Comente a resposta negativa

Não se aplica.

B.2 – Intervenções efetuadas

	Sim	Não
As estratégias e atividades planificadas permitiram que se respeitasse a forma e o ritmo de aprendizagem do aluno?	X	
As medidas adoptadas facilitaram a inclusão da aluna?	X	
As adequações curriculares foram favoráveis à individualização do ensino?	X	
O apoio proporcionado foi suficiente?	X	

Comente as respostas negativas

Não se aplica.

B.3 - Existe necessidade de incluir mais áreas curriculares / disciplinas?

Sim	X
Não	

Se sim, quais?

??????

C – Desempenho dos Professores - Pais /Encarregados de Educação

	Sim	Não
As estratégias e os recursos foram os mais adequados?	X	
As responsabilidades foram partilhadas e assumidas por todos os intervenientes?	X	
A quantidade e a qualidade do trabalho foi a prevista?	X	
Os professores receberam formação necessária / suficiente?	X	
A colaboração dos Pais / Encarregados de Educação foi a desejada / programada?	X	

Comente as respostas negativas

Não se aplica.

D – Colaboração dos técnicos intervenientes.

Todos os técnicos envolvidos colaboraram sempre e oportunamente ao longo do ano.

E – Fatores imprevistos que condicionaram a aprendizagem do Aluno:

A [REDACTED] não tem a percepção real das dificuldades.

F - Quanto à extensão, este Programa Educativo Individual foi:

a) Adequado	X
b) Demasiado longo	
c) Demasiado curto	

Se a resposta foi b) ou c), indique as áreas que deveriam merecer mais importância e/ou as que poderiam ser retiradas.

Não se aplica.

G – Assinaturas:

Diretora de Turma: [REDACTED]

A Docente de Educação Especial: [REDACTED]

A Psicóloga: [REDACTED]

Data: 14 / 06 /2016

ANEXO 4

Registo de avaliação 2008/2009 – 3.º período

1º Ciclo
Ano Lectivo : 2008 / 2009
3º Período

Escola Básica do 1º Ciclo de

Registo de Avaliação

Exmº Senhor(a)

Ano : 1 Turma : CE Nº : 4

Nº Processo :

Aluno :

Assiduidade

Presenças 46

Faltas

Síntese Descritiva das áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica)

A participou nas actividades propostas sem dificuldade.
Revela iniciativa e organização.
É meiga, prestável, participativa e muito interessada.
É autónoma nas actividades escolares.

Síntese Descritiva das áreas curriculares disciplinares (Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática, Expressões Artísticas e Físico-Motoras)

Não revela dificuldades no domínio do vocabulário activo.
Identifica o alfabeto e todos os casos de leitura.
Lê textos com alguma dificuldade. Tem dificuldade na escrita de frases. Gosta de escrever no computador.
No Estudo do Meio participa bem.
Identifica os números até 20.
Reconhece quantidades e constrói conjuntos.
Realiza operações simples de adição e subtracção.
Tem alguma dificuldade em realizar operações mentalmente.
Faz composições e decomposições de números.
Conhece os sinais $>$, $=$, $+$, $-$, $<$.
Domina as técnicas da pintura, recorte e colagem.

Educação Moral e Religiosa (a)

Participou nas actividades desenvolvidas.

Actividades de enriquecimento do currículo

Outras Actividades
 Educação Física
 Apoio ao Estudo

Apreciação global

A [REDACTED] tem capacidades de aprendizagem.
 Precisa de se aplicar mais na leitura. Gosta muito de Matemática e faz bem quase sempre os exercícios propostos.
 Se lhe ditar uma frase escreve-a sem nenhum erro ortográfico.
 O seu aproveitamento escolar foi de Bom.

Observações

Deve ler todos os dias e não ter medo de ler em voz alta. Gosta de muito de Matemática.

AValiação FINAL DE ANO/CICLO

Transitou

O Professor

O Encarregado de Educação

Data 26-06-2009

Data 30-06-2009

A síntese descritiva das áreas curriculares é apenas preenchida pelo professor titular da Turma, tem por base o Projecto Curricular de Turma e evidencia os aspectos em que as aprendizagens dos alunos precisam ser melhoradas, aponta modos de superar as dificuldades, valoriza o que o aluno já sabe e as competências que já adquiriu.

A síntese descritiva das áreas curriculares não disciplinares tem como referência o estabelecido, para estas áreas, no Projecto Curricular de Turma. Entre outros, são considerados os seguintes parâmetros de avaliação:

Área de Projecto: organização do projecto e nível de concretização das tarefas, trabalho cooperativo, qualidade dos produtos realizados e da sua apresentação, capacidade de iniciativa, reflexão sobre o trabalho desenvolvido e sentido de responsabilidade;
 Estudo Acompanhado: autonomia na realização das aprendizagens, métodos de estudo de organização e de trabalho, estratégias de resolução de problemas, pesquisa e utilização de diversas fontes de informação;

Formação Cívica: relação interpessoal, reflexão sobre a vida da turma, da escola e da comunidade, autonomia e sentido de responsabilidade.

A Apreciação global deve fazer referência, entre outras informações consideradas importantes para o sucesso escolar do aluno, as formações transdisciplinares, designadamente a Educação para a cidadania, a valorização da Língua Portuguesa e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação.

As Actividades de enriquecimento do currículo devem incluir uma síntese sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira, sempre que esta exista.

ANEXO 5

Relatório individual da aluna 2009/2010 – 1.º período

Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

Ano Lectivo 2009/2010

Apoio Educativo

RELATÓRIO INDIVIDUAL DA ALUNA

1.º Período

EB1 de [REDACTED]

Nome: [REDACTED]

Data de Nascimento: [REDACTED]

Ano de Escolaridade: [REDACTED]

Professora de Apoio Educativo: [REDACTED]

Professora Titular: [REDACTED]

A [REDACTED] frequenta pela primeira vez o segundo ano de escolaridade, está inserida numa turma de 17 alunos, com dois anos de escolaridade (7 alunos do segundo e 10 alunos do terceiro ano de escolaridade). É uma aluna que revela imaturidade e algumas dificuldades em ler e principalmente interpretar com correcção o que lê. Necessita por isso, quase sempre, da ajuda da professora em quase tudo o que implique leitura e escrita. É também muito distraída. Até ao momento a [REDACTED] tem conseguido, com ajuda, acompanhar o programa do 2.º ano de escolaridade.

O apoio que lhe foi dado é no sentido de a ajudar a ultrapassar as suas maiores dificuldades e a compreender e executar as tarefas que lhe são propostas.

A [REDACTED] tem tido Apoio Educativo 2 horas semanais, salvo quando a professora de apoio tem que fazer substituições noutras escolas do agrupamento. Este apoio é dividido com outro colega da mesma turma, do 2.º ano de escolaridade.

Data: [REDACTED] 21 de Dezembro de 2009

A Professora de Apoio Educativo:

[REDACTED]

A Professora do Ensino Regular:

[REDACTED]

ANEXO 6

Plano de recuperação 2009/2010

Direcção Regional de Educação do Centro

Agrupamento de Escolas de 

EB1 - 

Ano lectivo 2023/2024

Plano de Recuperação

(Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro)

Aluno: 

Ano 2º Nº 

1 - Dificuldades manifestadas pelo aluno

É uma aluna que revela imaturidade,
uma tem alguma desatenção.
Nota-se alguma dificuldade em lei-
tura e principalmente interpretar
com compreensão o que lê.
Dá alguns erros ortográficos.

2 - Área(s) em que o aluno não desenvolveu as competências específicas

☒ Língua Portuguesa

☐ Matemática

8 – Observações:

A [redacted] é uma aluna que se destaca
com muita facilidade.
Tem tido Apoio Educativo 2 horas se-
manais.
Este apoio tem ajudado a ultrapassar alguns
medos na dificuldade escrita!

[redacted], 22 de Setembro de 2004

O Professor

[redacted]

O Encarregado de Educação

[redacted]


O Director de Escola

[redacted]

O Aluno


[redacted]

ANEXO 7


Informação pedagógica




Informação pedagógica

Nome: 

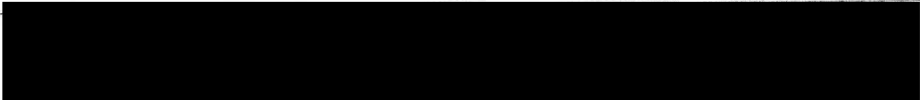
Idade: 7 anos

Morada: 

A menina , de 7 anos, veio a este Gabinete com a mãe, por apresentar dificuldades na aprendizagem. Frequenta o 2º ano de escolaridade e não consegue acompanhar o ritmo da turma onde está inserida.

Ao longo da avaliação, embora colaborante e interessada, mostrou muita agitação e precipitação na execução das tarefas propostas.

Na avaliação mostrou ser uma criança com normal desenvolvimento para a idade, sem dificuldades significativas nas **Áreas Básicas de Aprendizagem**, mas com um baixo nível de atenção /concentração, sendo difícil manter a atenção nos trabalhos durante muito tempo, iniciar e terminar tarefas mais longas que exijam concentração. Distrai-se com facilidade com estímulos externos.



A leitura é a área mais perturbada com hesitações, trocas, omissões e sem respeito pela pontuação. Neste quadro de dificuldades na leitura também a compreensão do que lê fica prejudicada.

Na escrita dá erros ortográficos e expõe as suas ideias de forma abreviada e desorganizada.

A [REDACTED] necessita dum acompanhamento individualizado que a ajude a ultrapassar as dificuldades sentidas e impedir que a desmotivação e a ansiedade perante a aprendizagem se instalem, a par do encaminhamento médico adequado.

[REDACTED], 12 de Abril de 2010

Com os melhores cumprimentos

[REDACTED]

A prof. especializada

[REDACTED]

ANEXO 8

Pedido de observação psicológica 2009/2010

Agrupamento de Escolas de [REDACTED]
Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos de [REDACTED]
Ψ Serviço de Psicologia e Orientação
(SPO)

PEDIDO DE OBSERVAÇÃO PSICOLÓGICA
ALUNO DO 1.º CICLO

Nome do aluno: [REDACTED]

Data de Nascimento: [REDACTED]

Idade: 7¹ Residência: [REDACTED]

Escola: [REDACTED]

Ano de Escolaridade: 2.º

Pedido feito por:

- ☒ Professor Titular
☐ Professor dos Apoios Educativos
☐ Encarregado de Educação

Motivo do pedido:

- ☐ Problemas de aprendizagem na generalidade das disciplinas
☒ Problemas de aprendizagem em algumas disciplinas
☐ Problemas de comportamento (individual)
☐ Problemas de comportamento com os outros
☐ Problemas de integração na turma
☐ Problemas familiares que afectam o rendimento escolar
☐ Outros problemas: _____

Especificar os problemas identificados:

Dificuldades na leitura e escrita.
troca muitos fonemas e sílabas, lê palavras
globalmente e consegue visualizá-las.

Outras informações:

Tem ou já teve apoio da educação especial? Durante quanto tempo?

Não

Em que nível escolar se encontra a Língua Portuguesa e Matemática? (Dê alguns exemplos).

Língua Portuguesa : Expressão oral e escrita - fraca
Matemática - 1º. Bom

O aluno já foi retido? Em que anos e por que motivos?

Frequenta pela 1ª vez o 2º ANO. Nunca foi
retido.

O aluno perante a Escola e o estudo (especificar para melhor explicar):

	SIM	NÃO	EXPLICAÇÃO/COMENTÁRIO
Parece gostar da Escola	X		Nota-se muito contente quando consegue ler um texto todo sem ajuda.
Realiza os TPC's	X		
Participa nas actividades da aula	X		
Estuda em casa	X		
Relaciona-se bem com os colegas	X		É uma criança meiga, educada, mas um pouco tímida em relação a alguns professores.
Relaciona-se bem com os professores	X		
Esforça-se por aprender	X		
Está atento nas aulas	+ -		Gosta de falar com os colegas, mas consegue ter atenção nas aulas.
Tem um comportamento adequado na sala de aula	X		
Parece entender aquilo que lhe dizem	X		
Parece entender aquilo que lê	+ -		
Expressa-se bem oralmente	X		
Expressa-se bem por escrito	+ -		

Se já foram tomadas medidas no âmbito da turma ou da escola para satisfazer as necessidades específicas do aluno, indique o que foi realizado e os resultados obtidos:

A [redacted] está a ser sujeita ao Plano de recuperação, necessitando de Apoio individual na leitura e escrita.
Desde Outubro tem tido Apoio Educativo 2h por semana a nível da leitura e escrita.

Comentários:

Nota-se medo quando começa a ler qualquer texto.
Desde o Natal que se nota mais segurança na leitura.

A Prof.

Data: 09/02/2010

Agrupamento de Escolas de [REDACTED]
Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos de [REDACTED]
Ψ Serviço de Psicologia e Orientação
(SPO)

DECLARAÇÃO

Eu, [REDACTED]
Encarregado de Educação de [REDACTED]
.....E.B.1....., do 2.º ano, turma [REDACTED], autorizo a avaliação psicológica do meu educando.

[REDACTED] 08 de Fevereiro de 2010

O Encarregado de Educação
[REDACTED]

Relatório – síntese de observação psicológica 2009/2010

RELATÓRIO – SÍNTESE DE OBSERVAÇÃO PSICOLÓGICA

Processo n.º:

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Data de Nascimento:

Idade Cronológica: 08a. 01m.

Residência:

Filiação:

Escola: Ensino Básico 1 de

Ano de Escolaridade: 2.º

Observação pedida por: Professora Titular

Motivo do pedido: Problemas de aprendizagem em algumas disciplinas

2. HISTÓRIA DE DESENVOLVIMENTO

A é filha única e vive com os pais. A gravidez e parto foram normais. Fez as aquisições psicomotoras dentro dos parâmetros adequados para cada idade.

Frequentou o jardim-de-infância sem dificuldades de adaptação. Iniciou o 1.º ciclo com 6 anos e, segundo as informações fornecidas pela mãe, a adaptação a este nível de ensino foi mais difícil, talvez pelas exigências que acarreta. Descreveu que a Matemática e a Estudo do Meio os resultados são melhores do que a Língua Portuguesa.

A mãe referiu que a é uma criança meiga, mas que é muito protegida e com pouca autonomia em algumas áreas, nomeadamente descreveu que é necessário mandá-la realizar os trabalhos de casa.

A Professora Titular mencionou que a aluna evidencia dificuldades na leitura e na escrita, necessitando de apoio individual nestas áreas e que beneficia de um Plano de Recuperação, ao abrigo do Despacho Normativo n.º 50 de 2005.

3. OUTRAS AVALIAÇÕES

A mãe informou que a foi observada no Gabinete de Estimulação, Reeducação e Apoio Psico-Pedagógico – Génese, em Abril de 2010.

Segundo o relatório de informação pedagógica, a área mais perturbada é a leitura, área que prejudica também a compreensão do que lê. Relativamente à escrita, há a referência a erros ortográficos e a uma exposição de ideias abreviada e desorganizada.

4. ÁREAS AVALIADAS / RESULTADOS

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Figura Complexa de Rey: apresenta um ligeiro défice ao nível da percepção visual, o que significa que esta ainda não está adequadamente desenvolvida para a sua idade cronológica e que introduz distorções nos estímulos percebidos de forma visual. No entanto, consegue reorganizar o que percebe, revelando razoável desempenho ao nível da memória imediata.

Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças, Terceira Edição (WISC-III): permite identificar um nível global de aptidão cognitiva. Está dividida na escala Verbal e a de Realização.

Os principais indicadores e potencialidades que esta escala de inteligência proporciona são o Quociente Intelectual da Escala Completa (**QIEC**), que reflecte o funcionamento intelectual geral; o Quociente Intelectual verbal (**QIv**), que indica as competências na linguagem expressiva, audição, compreensão e a sua aplicação na resolução de problemas e o Quociente Intelectual de realização (**QIr**), que resulta da resolução de problemas não verbais, organização perceptiva, velocidade e aptidão visuo-motora.

QIEC: Médio Inferior

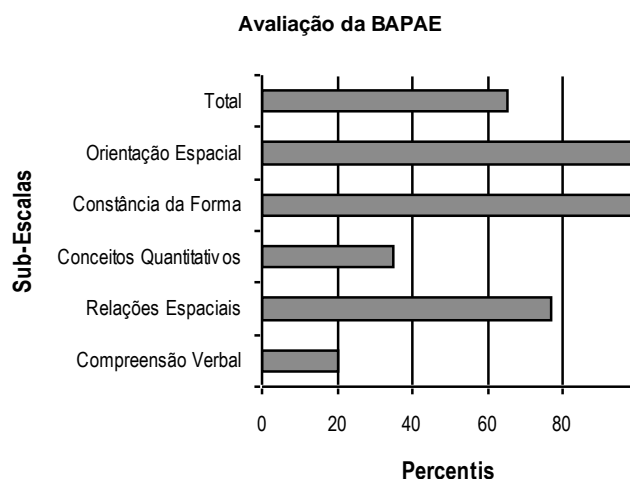
QIv: Médio Inferior

QIr: Médio

Obteve melhores desempenhos nas áreas que envolvem a capacidade de análise visuo-espacial, organização espacial e inteligência abstracta (não-verbal). Nas áreas que envolvem conhecimentos gerais, memória de longo termo, coordenação visuo-motora, rapidez de processamento da informação, concentração, memória visual de curto-prazo, obteve desempenhos mais fracos.

AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Bateria de Aptidões para a Aprendizagem Escolar (BAPAE), de Vitoria de la Cruz.



No total da prova, para a sua faixa etária, apresenta um desempenho médio, havendo a destacar um desempenho mais fraco na prova de compreensão verbal.

Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura, v 1.0 (Decifrar): a [REDACTED] apresenta uma leitura silabada e com incorrecções pautadas por omissões, substituições, adições e inversões de letras. Idade de leitura inferior à esperada para a sua idade cronológica (equivalente a um aluno de 06 anos e 05 meses).

Análise das dificuldades de leitura e escrita, de José Augusto Rebelo: conjunto de provas que avaliam vários aspectos intimamente relacionados com a leitura e a escrita.

Leitura técnica (descodificação, reconhecimento da palavra no seu todo) – Muito Inferior;

Ditado (escrita correcta, sob o ponto de vista ortográfico, e se a [REDACTED] atingiu um nível razoável de competência ortográfica, em conformidade com o ensino de que usufrui) – Médio Inferior;

Leitura (domínio da técnica da leitura, a exactidão da percepção rápida de palavras e ritmo de execução) – Muito Inferior;

Discriminação auditiva (capacidade de distinguir os sons das palavras, em especial de fonemas relativamente próximos do ponto de vista auditivo) – Médio Inferior;

Percepção temporal audiovisual verbal (memorização e reprodução sequencial e oral) – Inferior;

Oclusão auditiva (avalia a capacidade de, ao ouvir estímulos referenciadores e sugestivos de palavras, a aluna é capaz de as pronunciar de um modo completo e correcto) – Inferior;

Ligação de sons (audição de sons ou fonemas de uma palavra para posteriormente fazer a sua síntese mentalmente e pronunciar a palavra visada) – Médio.

Prova de avaliação dos processos de leitura (PROLEC): os resultados obtidos, à semelhança dos descritos anteriormente, indicam muitas dificuldades nos processos léxicos (leitura de palavras infrequentes e pseudo-palavras). Na leitura de textos, a [REDACTED] não respeita as pausas e entoações que indicam os sinais de pontuação e consequentemente não faz uma leitura compreensiva.

5. CONCLUSÕES

Através da observação e avaliação psicológica efectuada, identificam-se dificuldades no que concerne à leitura e escrita, que poderão condicionar a aprendizagem da [REDACTED]. Efectivamente, é uma aluna que manifesta vários sinais de uma Dificuldade Específica de Leitura e de Escrita (dislexia-disortografia), embora ainda não se possa definir concretamente o quadro, devido à sua idade cronológica.

Como estratégias para superar as dificuldades detectadas, sugere-se que a aluna continue a beneficiar de apoio individualizado, devendo este ser sistemático. A leitura deve ser treinada, insistindo na sua qualidade. A [REDACTED] deve envolver-se e concentrar-se mais, resistindo à tentação de ser tão rápida como o desejado, procurando prestar mais atenção ao detalhe e às pequenas diferenças entre palavras semelhantes.

Ao nível da compreensão os problemas resultam de erros de leitura pelo que poderão extinguir-se se houver um investimento na qualidade da leitura. Uma vez que também se detectaram muitas dificuldades em palavras que exigem um maior esforço de estratégias fonológicas (como é o caso de palavras novas ou menos usuais), importa treinar a ligação do grafema aos fonemas.

No próximo ano lectivo é importante que a [REDACTED] seja encaminhada novamente para este Serviço, no sentido de serem analisadas a evolução e desenvolvimento das competências em défice.

[REDACTED], 18 de Junho de 2010

A Psicóloga,

[REDACTED]

ANEXO 10

Pedido de observação psicológica 2010/2011

Agrupamento de Escolas de

Escola E. B. 2, 3 de

**Ψ Serviço de Psicologia e Orientação
(SPO)**

PEDIDO DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

ALUNO DO 1.º CICLO

Nome do aluno:

Data de Nascimento:

Idade: 8 Residência:

Encarregado de Educação:

Telefone:

Escola: E.B.1 de

Ano de Escolaridade: 3.º

Pedido feito por:

- ☒ Professor Titular
- ☐ Professor dos Apoios Educativos
- ☐ Professor de Educação Especial
- ☒ Encarregado de Educação

Motivo do pedido:

- ☐ Problemas de aprendizagem na generalidade das disciplinas
- ☒ Problemas de aprendizagem em algumas disciplinas
- ☐ Problemas de comportamento (individual)
- ☐ Problemas de comportamento com os outros
- ☐ Problemas de integração na turma
- ☐ Problemas familiares que afectam o rendimento escolar
- ☐ Outros problemas:

Especificar os problemas identificados:

Dificuldade na leitura e na escrita.

Outras informações:

Tem ou já teve apoio da educação especial? Durante quanto tempo?

Já teve apoio no ano 2009/2010 +- 1
vez por semana no 2.º e 3.º Período, na F.B.23
de (Serviço de Psicologia e Orientação)

Em que nível escolar se encontra a Língua Portuguesa e Matemática? (Dê alguns exemplos).

Na Matemática - R. Bom

Na Língua Portuguesa - (Satisfeito (precisa
de se sentir mais à vontade quando lê).

O aluno já foi retido? Em que anos e por que motivos?

Frequente pela 1.ª vez o 3.º ANO. Nunca
precisou de ficar retido, porque apesar
de ser um pouco fraco na leitura e escrita
consegue arranjar estratégias para solucionar
os problemas das outras disciplinas.
Há dias que lê sem conexão alguma.

O aluno perante a Escola e o estudo (especificar para melhor explicar):

	SIM	NÃO	EXPLICAÇÃO/COMENTÁRIO
Parece gostar da Escola	X		
Participa nas actividades da aula	X		
Realiza os TPC's	X		
Estuda em casa	X		Mas não tem o gosto pela leitura, mas sim pela escrita.
Relaciona-se bem com os colegas	X		
Relaciona-se bem com os professores	X		Não gosta muito que a critiquem.
Esforça-se por aprender	X		
Está atento nas aulas	X		
Tem um comportamento adequado na sala de aula	X		
Parece entender aquilo que lhe dizem	X		Entende, mas esquece um pouco as regras.
Parece entender aquilo que lê	X		Quando não entende volta atrás.
Expressa-se bem oralmente	X		Expressa-se com grande facilidade.
Expressa-se bem por escrito		X	Com algumas dificuldades na expressão escrita.

Se já foram tomadas medidas no âmbito da turma ou da escola para satisfazer as necessidades específicas do aluno, indique o que foi realizado e os resultados obtidos:

Tem tido dentro da sala quando é preciso apoio individualizado.
Inequentemente duas horas por semana de Apoio Educativo

Comentários:

Quando começa a ler olha primeiro para os colegas e só lê depois.
Não sei o que se passa com a [REDACTED] para ter esta reacção.

Data: 20/01/2011

Assinatura

Agrupamento de Escolas de

Escola E. B. 2, 3 de

Ψ Serviço de Psicologia e Orientação
(SPO)

DECLARAÇÃO

ALUNO DO 1.º, 2.º E 3.º CICLO

Eu, _____,

Encarregado de Educação de _____,

a frequentar a Escola _____, do 3.º ano, turma _____,

autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a observação e avaliação psicológica do meu educando.

Mundão, 26 de Janeiro de 2014

O Encarregado de Educação

Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

Ano Lectivo 2010/2011

Apoio Educativo

RELATÓRIO INDIVIDUAL DO ALUNO

EB1 de [REDACTED]

Nome: [REDACTED]

Data de Nascimento: [REDACTED]

Ano de Escolaridade: 3º

Professora de Apoio Educativo: [REDACTED]

Professora Titular: [REDACTED]

1. Caracterização:

Frequenta pela primeira vez o terceiro ano de escolaridade. No início do ano lectivo, a [REDACTED] apresentava dificuldades na área de Língua Portuguesa no domínio da leitura e da expressão escrita devido a um problema de dislexia diagnosticado pela equipa de Psicologia e Orientação do Agrupamento.

2. Progressos alcançados e dificuldades que persistem:

Ao longo do ano, a [REDACTED] evidenciou alguns progressos na leitura. Todavia, ainda lê com algumas hesitações e sem entoação.

Compreende e exprime mensagens verbais, mas apresenta um discurso pouco fluente, pobre em vocabulário, fraca organização e encadeamento das ideias. Tem pouca imaginação e criatividade. Escreve com alguma incorrecção quer ortográfica, quer ao nível morfo-sintáctico.

O seu desempenho ficou aquém das expectativas devido à sua falta de interesse, motivação, empenho, fraca capacidade de concentração e de trabalho.

3. Estratégias/actividades desenvolvidas:

A [REDACTED] é acompanhada pela equipa de Psicologia e Orientação do Agrupamento. A aluna beneficiou de ensino individualizado por parte da docente do ensino regular. Usufruiu também de apoio educativo uma vez por semana, o qual se revelou insuficiente perante as dificuldades apresentadas. No âmbito do Apoio Educativo foram realizadas actividades no sentido de superar progressivamente as dificuldades apresentadas:

- ❖ Leitura silenciosa e em voz alta de poesias, lengalengas, adivinhas e de textos narrativos, informativos e instrucionais.
- ❖ Leitura dialogada de textos narrativos e dramáticos.
- ❖ Leitura integral de pequenas obras de literatura infantil executada em voz alta.
- ❖ Exercícios para a automatização das regras ortográficas.
- ❖ Exercícios de dicção.

- ❖ Divisão silábica de palavras.
- ❖ Interpretação oral e escrita dos textos lidos.
- ❖ Elaboração de textos

4. Proposta de medidas a aplicar no próximo ano lectivo:

- Beneficiar de mais horas de Apoio Educativo.
- Ensino individualizado/acompanhamento na realização das tarefas.
- Diferenciação de métodos de ensino e de situações de aprendizagem.
- Articulação de alguns conteúdos com interesses da aluna.
- Acompanhamento dos encarregados de educação na realização das tarefas escolares.

Data: [REDACTED] 28 de Junho de 2011

A Professora de Apoio Educativo:

[REDACTED]

A Professora do Ensino Regular:

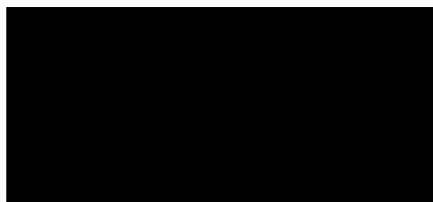
[REDACTED]

Escola Básica do 1º Ciclo de

Registo de Avaliação

Exmº Senhor(a)

Ano : 3 Turma : Nº :
Nº Processo :
Aluno :



Assiduidade

Presenças 41

Faltas

Síntese Descritiva das áreas curriculares não disciplinares (Área de Projecto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica)

Área de Projecto: Participa na investigação de forma activa e já com alguma responsabilidade.

Estudo Acompanhado: Já demonstra mais autonomia e organização.

Formação Cívica: É muito prestável e meiga.

Síntese Descritiva das áreas curriculares disciplinares (Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática, Expressões Artísticas e Físico-Motoras)

Língua Portuguesa: Lê já com alguma expressividade, compreende textos, responde a questionários e constrói textos simples. Dá alguns erros ortográficos.

Estudo do Meio: Compreende, investiga e consolida conhecimentos. É interessada em todos os temas. Gosta de pesquisar.

Matemática: Domina bem o algoritmo das operações. Tem bastante cálculo mental. Deve memorizar bem todas as tabuadas. Identifica o sistema de numeração. Resolve situações problemáticas.

Expressões Artísticas e Físico-Motoras: Participa de forma válida em todas as actividades.

Educação Moral e Religiosa (a)

Revelou muito interesse pelos assuntos e actividades propostos.

Adquiriu as competências definidas sabendo aplicar correctamente todos os conteúdos.

É uma aluna bem comportada nas aulas. Pode ser ainda mais participativa nas aulas, pois só o faz quando solicitada.

Nº Processo : [REDACTED]

Ano : 3

Turma : [REDACTED]

Nº : [REDACTED]

Aluno : [REDACTED]

Actividades de enriquecimento do currículo

Participou nas actividades desenvolvidas.

Música

Educação Física

Apoio ao Estudo

Inglês

Apreciação global

A [REDACTED] tem capacidades de aprendizagem, mas precisa de estar mais atenta nas aulas.

Usufrui do Serviço de Psicologia e Orientação. Teve consultas com a Psicóloga [REDACTED]. Transitou para o 4º ano com o aproveitamento satisfatório.

Observações**AValiação FINAL DE ANO/CICLO**

Transitou

O Professor [REDACTED]

O Encarregado de Educação [REDACTED]

Data 30-06-2011

Data 05-07-2011

A síntese descritiva das áreas curriculares é apenas preenchida pelo professor titular da Turma, tem por base o Projecto Curricular de Turma e evidencia os aspectos em que as aprendizagens dos alunos precisam ser melhoradas, aponta modos de superar as dificuldades, valoriza o que o aluno já sabe e as competências que já adquiriu.

A síntese descritiva das áreas curriculares não disciplinares tem como referência o estabelecido, para estas áreas, no Projecto Curricular de Turma. Entre outros, são considerados os seguintes parâmetros de avaliação:

Área de Projecto: organização do projecto e nível de concretização das tarefas, trabalho cooperativo, qualidade dos produtos realizados e da sua apresentação, capacidade de iniciativa, reflexão sobre o trabalho desenvolvido e sentido de responsabilidade;

Estudo Acompanhado: autonomia na realização das aprendizagens, métodos de estudo de organização e de trabalho, estratégias de resolução de problemas, pesquisa e utilização de diversas fontes de informação;

Formação Cívica: relação interpessoal, reflexão sobre a vida da turma, da escola e da comunidade, autonomia e sentido de responsabilidade.

A Apreciação global deve fazer referência, entre outras informações consideradas importantes para o sucesso escolar do aluno, as formações transdisciplinares, designadamente a Educação para a cidadania, a valorização da Língua Portuguesa e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação.

As Actividades de enriquecimento do currículo devem incluir uma síntese sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira, sempre que esta exista.

Relatório – síntese de observação psicológica 2011/2012

RELATÓRIO – SÍNTESE DE OBSERVAÇÃO PSICOLÓGICA

Processo n.º:

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Data de Nascimento:

Idade Cronológica: 09a. 10m.

Residência:

Filiação:

Escola: 1.º Ciclo do Ensino Básico de

Ano de Escolaridade: 4.º

2. AVALIAÇÕES ANTERIORES

A foi observada no Gabinete de Estimulação, Reeducação e Apoio Psicopedagógico – em Abril de 2010, quando frequentava o 2.º ano de escolaridade. Segundo o relatório de informação pedagógica, a área da leitura apresentava-se perturbada e condicionava a compreensão do que lê. Relativamente à escrita, existia a referência a erros ortográficos e a uma exposição de ideias abreviada e desorganizada.

Nesse mesmo ano – 2009/2010 – a aluna foi sujeita a uma avaliação psicológica pelo Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento, por apresentar problemas de aprendizagem em algumas disciplinas. Nessa avaliação foram identificados vários sinais de uma Dificuldade Específica de Leitura e de Escrita (dislexia-disortografia), embora ainda não se pudesse definir concretamente o quadro, devido à sua idade cronológica. Também se recomendaram algumas estratégias para um trabalho mais eficaz com a aluna, e sugerindo que, no ano seguinte, fosse encaminhada novamente para o Serviço de Psicologia e Orientação, no sentido de se analisar a evolução e o desenvolvimento das competências em défice.

A avaliação psicológica atual foi solicitada pela Encarregada de Educação, com o objetivo de se analisar a evolução e o desenvolvimento das suas competências.

3. ÁREAS AVALIADAS / RESULTADOS

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Utilizou-se a **Figura Complexa de Rey**, tendo-se verificado que ao nível da perceção visual, a apresenta ligeiras dificuldades relativamente ao que seria de esperar para a sua idade cronológica. Ao nível da memória, foi capaz de reorganizar e reproduzir os dados percecionados.

Aplicou-se a **Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças, Terceira Edição (WISC – III)**, que serve para estabelecer um padrão de comparação intra e interindividual e permite identificar um nível global de aptidão cognitiva (ou uma estimativa do potencial intelectual). Está dividida em duas escalas: a escala Verbal e a de Realização. Cada uma destas escalas tem vários subtestes.

Os principais indicadores e potencialidades que esta escala de inteligência proporciona são o Quociente Intelectual da Escala Completa (QIEC), que reflete o funcionamento intelectual geral do indivíduo; o Quociente Intelectual verbal (QIv), que indica as competências do indivíduo na linguagem expressiva, compreensão, audição e a sua aplicação na resolução de problemas e o Quociente Intelectual de realização (QIr), que resulta da resolução de problemas não-verbais, organização perceptiva, velocidade e aptidão visuo-motora.

QIEC: Médio inferior

QIv: Médio inferior

QIr: Médio

As provas de realização foram concretizadas com mais sucesso que as provas verbais. Melhores desempenhos foram obtidos em provas que se relacionam com a memória visual de longo termo, a organização espacial e a inteligência abstrata (não verbal). Apresentou maiores dificuldades em tarefas intrinsecamente relacionadas com o desenvolvimento linguístico, o conhecimento de palavras, a fluência verbal, a disposição para a aprendizagem, a memória auditiva de curto-prazo e o controle da atenção.

AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Utilizou-se o **Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura – O Rei**, onde obteve resultados muito inferiores ao esperado para a sua idade e ano de escolaridade, tanto ao nível da fluência como da precisão de leitura. A aluna leu de forma silabada e seguiu a linha do texto com o dedo. Ao longo da leitura cometeu diversas incorreções, caracterizadas por inserções, omissões, substituições e ainda teve ajuda em várias palavras. Estes erros podem traduzir uma dependência excessiva em relação ao contexto, dificuldades de compreensão, ansiedade, dificuldades de decodificação das palavras, tentativa de leitura demasiado rápida, desconhecimento da forma correta de leitura de certos grafemas ou palavras inteiras e a inibição que a [REDACTED] tem nesta área em que sente que tem mais dificuldade.

Relativamente à escrita, quer na **Prova de Ortografia**, quer na **Prova de Escrita Livre**, verificou-se que a aluna escreve com muitos erros ortográficos. São constantes as confusões fonéticas (escreveu “lousa” em vez de “louça”), as omissões (escreveu “loca” em vez de “louca”) e as inversões (escreveu “borca” em vez de “broca”).

Aplicou-se ainda a **Prolec – Bateria de avaliação dos processos leitores**. Os resultados obtidos indicam dificuldades nos processos de leitura e ao nível da compreensão de textos.

4. CONCLUSÕES

A [REDACTED] apresenta um desenvolvimento heterogéneo, pois há áreas com um bom desenvolvimento e outras com défices relativamente acentuados. Apresenta um desenvolvimento intelectual ligeiramente abaixo do esperado para a sua idade cronológica, mas com problemas graves na aprendizagem da leitura e da escrita que não são totalmente explicadas por aquele.

Efetivamente, é uma aluna que manifesta fortes indicadores de **dificuldades específicas de aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia)**. Estas dificuldades são um obstáculo recorrente na sua aprendizagem, sobretudo pela necessidade que tem em realizar um esforço maior na leitura e na escrita, pois estas não se processam de forma automática como já seria de esperar para a sua idade e ano de escolaridade.

Assim, a aluna deverá continuar a trabalhar para ultrapassar as dificuldades que apresenta. Sempre que possível, deve beneficiar de um apoio mais individualizado. A leitura deverá ser mais calma, resistindo à tentação de ler tão rápido como o desejável, tentando prestar mais atenção ao detalhe e às pequenas diferenças entre palavras semelhantes, autocorrigindo-se cada vez que erra. Ao nível da compreensão os problemas que ocorreram foram resultado de erros de leitura pelo que poderão extinguir-se com um investimento na qualidade da leitura.

Agrupamento de Escolas de [REDACTED], 22 de março de 2012

A Psicóloga,

[REDACTED]
Membro da Ordem dos Psicólogos Portugueses, com a Cédula Profissional N.º [REDACTED]



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE

Ano Lectivo 2011/2012

Apoio Educativo

RELATÓRIO INDIVIDUAL DO ALUNO

EB1 de

Nome:

Ano de Escolaridade: 4º

Professora de Apoio Educativo:

Professora Titular:

1. Caraterização:

Frequenta pela primeira vez o quarto ano de escolaridade. No início do ano lectivo, a [REDACTED] apresentava dificuldades na área de Língua Portuguesa no domínio da leitura e da expressão escrita devido a um problema de dislexia diagnosticado pela equipa de Psicologia e Orientação do Agrupamento.

2. Progressos alcançados e dificuldades que persistem:

Ao longo do ano, a [REDACTED] evidenciou alguns progressos na leitura. Todavia, ainda lê com algumas hesitações e sem entoação.

Compreende e exprime mensagens verbais, mas apresenta um discurso pouco fluente, pobre em vocabulário, fraca organização e encadeamento das ideias. Tem pouca imaginação e criatividade. Escreve com algumas incorreções ao nível da ortografia e da sintaxe.

3. Estratégias/atividades desenvolvidas:

A aluna beneficiou de ensino individualizado por parte da docente do ensino regular. Usufruiu também de apoio educativo duas vezes por semana, o qual se revelou insuficiente perante as dificuldades apresentadas.

No âmbito do Apoio Educativo foram realizadas actividades no sentido de superar progressivamente as dificuldades apresentadas, na área da Língua Portuguesa. As tarefas propostas incidiram essencialmente na leitura e na expressão escrita.

4. Proposta de medidas a aplicar no próximo ano letivo:

- Continuar a beneficiar de Apoio Educativo
- Ensino individualizado/acompanhamento na realização das tarefas.
- Diferenciação de métodos de ensino e de situações de aprendizagem.
- Articulação de alguns conteúdos com interesses da aluna.
- Acompanhamento dos encarregados de educação na realização das tarefas escolares.

Data: [REDACTED], 20 de Junho de 2012

A Professora de Apoio Educativo:

[REDACTED]

A Professora do Ensino Regular:

[REDACTED]

Registo de Avaliação

Ano : 4 Turma : [REDACTED] Nº : [REDACTED]
Nº Processo : [REDACTED]
Aluno : [REDACTED]

Exm^o Senhor(a)

Assiduidade

Presenças* 46

Faltas*: Total _____
Injustificadas

* Acumuladas desde o início do ano letivo

Síntese descritiva das áreas disciplinares

As dificuldades de escrita e de leitura tiveram algumas implicações negativas no seu desempenho escolar. A aluna foi perseverante no sentido de ultrapassar as dificuldades, tendo sido também necessária a estimulação constante e reforços positivos.

Nas áreas de Matemática e de Estudo do Meio, obtive resultados satisfatórios.

Acompanhou, satisfatoriamente, os conteúdos das diferentes áreas ligadas às Expressões, revelando interesse e motivação por todas as actividades propostas.

Síntese descritiva das áreas não disciplinares

A [REDACTED] revelou métodos de estudo e de trabalho, no entanto, continuou a necessitar de muito apoio e de orientação na execução das atividades.

Assumi sempre uma atitude receptiva e colaboradora quando solicitada para as diversas tarefas.

Participou ativamente em todas as atividades desenvolvidas, mostrando interesse e sentido de responsabilidade.

Manifestou uma boa relação interpessoal.

Avaliação

Disciplina	1º P	2º P	3º P	Prova	Final
Área de Projeto	----	----	----	----	----
Educação Moral e Religiosa	----	----	----	----	----
Educação para a Cidadania	----	----	----	----	----
Estudo Acompanhado	----	----	----	----	----
Estudo do Meio	----	----	----	----	----
Expressões Artísticas	----	----	----	----	----
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	----	----	----	----	----
Expressões Físico-Motoras	----	----	----	----	----
Matemática	----	----	----	----	----
Português	----	----	----	----	----

Nº Processo : [REDACTED]

Ano : 4

Turma : [REDACTED]

Nº [REDACTED]

Aluno : [REDACTED]

Educação Moral e Religiosa (a)

Demonstrou interesse e participou nas atividades propostas.

Atividades de enriquecimento curricular

Frequentou as atividades de enriquecimento curricular.

Apreciação global

A [REDACTED] conseguiu, com alguma dificuldade, adquirir as aprendizagens essenciais das diversas áreas curriculares disciplinares.

Observações

Seria extremamente benéfico para esta aluna que, no próximo ano letivo, beneficiasse de apoio pedagógico acrescido no sentido de colmatar algumas dificuldades detetadas.

AValiação final de ano/ciclo

Aprovado

O Professor**Data****O Encarregado de Educação****Data**

A síntese descritiva das disciplinas é preenchida pelo professor titular da turma e evidencia os aspetos em que as aprendizagens do aluno precisam de ser melhoradas, aponta modos de superar as dificuldades, valoriza o que o aluno já sabe e as capacidades que já desenvolveu.

A **Apreciação global** deve fazer referência, entre outras informações consideradas importantes para o sucesso escolar do aluno, às formações transdisciplinares, designadamente a Educação para a Cidadania, a valorização da Língua Portuguesa e a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação.

As **Atividades de enriquecimento curricular** devem incluir uma síntese descritiva sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira, sempre que esta exista.

a) Especificar a confissão religiosa

NS=Não Satisfaz; SP=Satisfaz Pouco; ST=Satisfaz; SB=Satisfaz Bem; SM=Satisfaz Muito Bem; IN=Insuficiente; SF=Suficiente; BO=Bom; MB=Muito Bom;

Pedido de observação psicológica 2012/2013

Agrupamento de Escolas de

Escola E. B. 2, 3 de

PEDIDO DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

ALUNO DO 2.º e 3.º CICLO

Nome do aluno:
 Data de nascimento:
 Idade: 10 Residência:
 Encarregado de educação:
 Grau de parentesco: mãe
 Telefone / Telemóvel:
 Escola: E.B. 2, 3 de
 Ano de escolaridade: 5ª Turma: N.º:

Pedido feito por:

- ☐ Diretor de turma
- ☒ Conselho de turma
- ☐ Professor de educação especial
- ☐ Encarregado de educação

Motivo do pedido:

- ☒ Problemas de aprendizagem na generalidade das disciplinas
- ☐ Problemas de aprendizagem em algumas disciplinas
- ☐ Problemas de comportamento (individual)
- ☐ Problemas de comportamento com os outros
- ☐ Problemas de integração na turma
- ☐ Problemas familiares que afetam o rendimento escolar
- ☐ Outros problemas: pouca autonomia, maiores dificuldades na aplicação geral ao Português (dilexica?)

Especificar os problemas identificados:

Baixo rendimento académico à maioria das disciplinas
 algumas dificuldades lentidão na compreensão e realização de tarefas
 de sala de aula.

Outras informações

O aluno frequentou o jardim de infância? Sim ☐ Não ☐ Se sim, quantos anos? _____

Beneficiou de adiamento da escolaridade? Sim ☐ Não ☒

Tem ou já teve apoio educativo ou da educação especial? Durante quanto tempo?

Apoio educativo duas vezes por semana por professora do 1.º ciclo.

O aluno já foi retido? Em que anos e por que motivos?

NÃO

O aluno perante a escola, o estudo e os outros (especificar para melhor explicar):

	SIM	NÃO	EXPLICAÇÃO/COMENTÁRIO
Parece gostar da escola	X		ct
Participa nas atividades da aula		X	v
Realiza os TPC's	X		v (quase sempre)
Estuda em casa	X		informação de própria

	SIM	NÃO	EXPLICAÇÃO/COMENTÁRIO
Relaciona-se bem com os colegas	X		Informações de hipótese
Relaciona-se bem com os professores	X		" " "
Esforça-se por aprender	X		" " "
Está motivado para aprender	X		" " "
Está atento nas aulas	X		CT e informações de hipótese
Tem um comportamento adequado na sala de aula	X		" " "
Parece entender aquilo que lhe dizem	X		(às vezes) " " "
Parece entender aquilo que lê	X		(às vezes) " " "
Expressa-se bem oralmente	X		" " "
Expressa-se bem por escrito	X		(às vezes) " " "

O aluno já usufruiu de anteriores avaliações ou acompanhamentos em psicologia (serviço / psicólogo / data / local)?

SIM, na 2ª, 3ª, 4ª e 5ª de [redacted] pela psicóloga [redacted]
durante a semana de 10/10/12.

Em relação a este aluno e para intervir no problema identificado:

- ☐ Foi contactado o encarregado de educação
- ☐ Foi dada mais atenção ao aluno nas aulas
- ☒ Falou-se com o aluno
- ☐ Falou-se com a turma
- ☐ Foram-lhe dadas aulas de apoio
- ☐ Tem apoio de educação especial (Dec. Lei n.º 3/208, de 07 de janeiro)
- ☐ Ainda não se fez nada
- ☐ Outra (s): analisar a situação - Conselho de Turma intercalado

Que outras medidas considera que devem ser tomadas?

- ☒ Contactar o encarregado de educação
- ☒ Dar mais atenção ao aluno nas aulas
- ☐ Falar-se com ele e/ou a turma
- ☒ Dar-lhe aulas de apoio (já tem)
- ☐ Ter apoio da educação especial (Dec. Lei n.º 3/208, de 07 de janeiro)
- ☐ Ter apoio psicológico
- ☐ Outra (s): esperar pela avaliação psicológica para ver se

Comentários: informações de psicólogo de saúde que está no processo de
avaliação e de apoio e de encaminhamento e recomendações.
Foi-lhe dada a pontuação de 10/10 pela equipa
de psicologia e orientadores de Apoio ao aluno
na aula de qualquer matéria e prática

Data: 31/10/2012

Assinatura do (s) responsável (eis) pelo pedido

Diretor de Turma

Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

Escola E. B. 2, 3 de [REDACTED]

DECLARAÇÃO

ALUNO 1.º, 2.º E 3.º CICLO

Eu, [REDACTED]
encarregado de educação de [REDACTED]
a frequentar a escola E. B. 2, 3 de [REDACTED], no 5.º ano, turma [REDACTED]
autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a observação e avaliação psicológica do meu educando.

Mundão, 09 de março de 2012

O encarregado de educação

[REDACTED]

[REDACTED]

Relatório – síntese de observação psicológica 2012/2013

RELATÓRIO – SÍNTESE DE OBSERVAÇÃO PSICOLÓGICA

Processo n.º:

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Data de nascimento:

Idade cronológica: 10a. 07m.

Residência:

Filiação:

Escola: Ensino Básico 2, 3 de

Ano de escolaridade: 5.º Turma:

2. AVALIAÇÕES ANTERIORES

Em abril de 2010, no 2.º ano de escolaridade, a [REDACTED] foi observada no Gabinete de Estimulação, Reeducação e Apoio Psicopedagógico [REDACTED]. Segundo o relatório de informação pedagógica, a área da leitura apresentava-se perturbada e condicionava a compreensão do que lê. Relativamente à escrita, fazia-se referência a erros ortográficos e a uma exposição de ideias abreviada e desorganizada.

Nesse mesmo ano letivo – 2009/2010 – a aluna foi sujeita a uma avaliação psicológica pelo Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento, solicitada pela professora titular, por apresentar problemas de aprendizagem em algumas disciplinas. Nessa avaliação foram identificados vários sinais de uma dificuldade específica de leitura e de escrita (dislexia-disortografia), embora ainda não se pudesse definir concretamente o quadro, devido à sua idade cronológica.

Quando frequentava o 4.º ano de escolaridade – ano letivo 2011/2012 – foi solicitada outra avaliação psicológica pela encarregada de educação, para ser analisada a evolução e o desenvolvimento das suas competências. Concluiu-se que a [REDACTED] manifestava fortes indicadores de dificuldades específicas de aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia).

Atualmente – ano letivo 2012/2013 – a aluna frequenta o 5.º ano de escolaridade e a avaliação psicológica foi solicitada pelo conselho de turma, devido à pouca autonomia e maiores dificuldades reveladas pela [REDACTED] no uso correto da língua portuguesa.

3. ÁREAS AVALIADAS E RESULTADOS

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Matrizes progressivas de Raven, escala geral: nesta prova obteve um resultado médio superior para o ano escolar em que se insere. Isto significa que, em termos de raciocínio lógico-abstrato, a [REDACTED] não deverá ter mais dificuldades do que a média dos seus colegas nesta área do desenvolvimento intelectual.

Barragem de Toulouse-Piéron: com a aplicação desta prova verificou-se que a [REDACTED] não tem dificuldade em dirigir e manter a atenção num estímulo, negligenciando outros (atenção seletiva).

AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Reversal test: nesta prova, que avalia a maturação do sistema percetivo visual, a [REDACTED] teve um resultado global inferior. Os erros cometidos foram essencialmente na identificação de figuras de simetria simples (direita-esquerda).

Prova de avaliação da capacidade de leitura, v. 1.0 (Decifrar): a [REDACTED] apresenta uma idade de leitura inferior à esperada para a sua idade cronológica (equivalente a um aluno com 08 anos e 07 meses). Faz uma leitura lenta e silabando em algumas palavras, esforçando-se, apesar das dificuldades, por o fazer com ritmo e expressividade. Comete, frequentemente, erros por omissão, acentuação, adição, substituição e inversão de letras.

Teste de compreensão da leitura: considerando o ano de escolaridade que frequenta, o resultado geral obtido com a aplicação desta prova é reduzido. Deste modo, a [REDACTED] manifesta graves dificuldades ao nível da compreensão inferencial (ativação de conhecimentos prévios e formulação de antecipações e suposições sobre o conteúdo do texto, a partir dos indícios proporcionados pela leitura); da reorganização (implica dar uma nova organização à informação, sintetizando-a, esquematizando-a ou resumindo-a) e da compreensão crítica (formulação de juízos próprios, com respostas de carácter subjetivo). No que respeita à compreensão literal (envolve o reconhecimento da informação explícita no texto) os resultados são considerados médios.

A escrita da [REDACTED] caracteriza-se por frequentes incorreções. Verificam-se omissões (de fonemas e de sílabas); substituições (de letras semelhantes nas suas características visuais e confusão em palavras com fonemas que admitem dupla grafia); adições (de fonemas e de sílabas) e erros de concordância.

4. CONCLUSÕES

Tendo em conta os resultados da observação e avaliação psicológica, a [REDACTED] apresenta um desenvolvimento cognitivo médio superior e, portanto, de acordo com o que é esperado, considerando o ano escolar em que se encontra. Por outro lado, os resultados obtidos na avaliação das áreas da leitura e da escrita sugerem um quadro de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia), o que acarreta sérias repercussões ao nível da aprendizagem.

O sucesso na aprendizagem parece estar comprometido, pois a aluna apresenta dificuldade em transmitir o código linguístico, fundamentalmente escrito, carecendo, portanto, de medidas de apoio que se centrem nas áreas em défice e fundamentais à aprendizagem eficaz da leitura e da escrita. A intervenção a realizar com a [REDACTED] deverá basear-se na reeducação da leitura e da escrita a cargo de um técnico da educação especial. A par de sessões de trabalho mais individualizado (reeducação), sugere-se que se reforcem, em contexto de sala de aula, todas as estratégias que propiciem o desenvolvimento da leitura e escrita.

Finalmente, sugere-se que este caso seja avaliado tendo por referência a classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (avaliação educacional e psicológica), dado que se considera decisivo para a evolução académica da [REDACTED] a adoção de medidas previstas ao abrigo do decreto-lei 3/2008.

[REDACTED] 12 de dezembro de 2012

A psicóloga,

[REDACTED]

(Membro [REDACTED] da Ordem dos Psicólogos Portugueses)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE

Escola/Jardim

E B 2, 3 de

Formulário de Referenciação

(Decreto-Lei n.º 3/2008. art.º 5.º)

Ano Lectivo 2012-2013

Nome:

[Redacted]

Data de Nascimento:

[Redacted]

Ano/ Turma

5º

Nº

[Redacted]

Morada:

[Redacted]

Filiação:

[Redacted]

Enc. de Educação:

[Redacted]

Telefone/telemóvel:

[Redacted]

1. MOTIVO DA REFERENCIAÇÃO

1.1. Indique as razões que, em seu entender, justificam o processo de referenciação:

Falta de autonomia no estudo, baixo
rendimento académico e muitas difi-
culdades no uso correcto do Português,
nomeadamente ao nível da escrita
da leitura e da compreensão e
interpretação de textos.

- 1.2. Refira-se às estratégias/medidas já adoptadas para ajudar o aluno a superar o problema, mencionando os resultados obtidos.

A [REDACTED] foi dado apoio mais individualizado na Sala de aula e tem aulas de apoio ao Estudo a Português, Matemática e Inglês. Também frequenta a sala de Estudo a Português e a Matemática.

2. DOCUMENTAÇÃO ANEXA:

Relatórios	Pedagógico	
	Psicológico	X
	Médico	
	Outros	
Outros documentos		

Data: 19/12/12

O(s) responsável/

responsáveis pela referênciação:

[REDACTED]
(Diretora de turma)

Tomei conhecimento

O Órgão de Gestão: _____

Data: 19/12/2012

Roteiro e resultados de avaliação

ROTEIRO E RESULTADOS DE AVALIAÇÃO

(recolha de informação por referência à CIF)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: [REDACTED]

Data de Nascimento: [REDACTED]

Ano de Escolaridade: 5º

Escola: EB 2,3 de [REDACTED]

DESCRIÇÃO DA SITUAÇÃO DO ALUNO

A [REDACTED] vive com os pais e com o irmão de 1 ano de idade. A gravidez e parto foram normais. Fez as aquisições psicomotoras dentro dos parâmetros adequados para cada idade.

Frequentou o jardim-de-infância, no Centro [REDACTED], durante três anos, sem dificuldades de adaptação. Iniciou o 1.º ciclo com 6 anos e, segundo as informações fornecidas pela mãe, a adaptação a este nível de ensino foi mais difícil, talvez pelas exigências que acarreta. Descreveu que a Matemática e a Estudo do Meio os resultados são melhores do que a Língua Portuguesa.

A mãe referiu que a [REDACTED] é uma criança meiga, mas que é muito protegida e com pouca autonomia em algumas áreas, nomeadamente descreveu que é necessário mandá-la realizar os trabalhos de casa.

A [REDACTED] foi observada no Gabinete [REDACTED] em Abril de 2010, quando frequentava o 2.º ano de escolaridade. Segundo o relatório de informação pedagógica, a área da leitura apresentava-se perturbada e condicionava a compreensão do que lê. Relativamente à escrita, existia a referência a erros ortográficos e a uma exposição de ideias abreviada e desorganizada.

Nesse mesmo ano – 2009/2010 – a aluna frequentou o 2º ano de escolaridade, foi sujeita a uma avaliação psicológica pelo Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento, por apresentar problemas de aprendizagem em algumas disciplinas. Nessa avaliação foram identificados vários sinais de uma Dificuldade Específica de Leitura e de Escrita (dislexia-disortografia), embora ainda não se pudesse definir concretamente o quadro, devido à sua idade cronológica. Também se recomendaram algumas estratégias para um trabalho mais eficaz com a aluna, e sugerindo que, no ano seguinte, fosse encaminhada novamente para o Serviço de Psicologia e Orientação, no sentido de se analisar a evolução e o desenvolvimento das competências em défice.

Esta avaliação psicológica foi solicitada pela Encarregada de Educação, com o objetivo de se analisar a evolução e o desenvolvimento das suas competências.

A Professora Titular mencionou que a aluna evidenciava dificuldades na leitura e na escrita, necessitando de apoio individual nestas áreas e que beneficiou de um Plano de Recuperação, ao abrigo do Despacho Normativo n.º 50 de 2005.

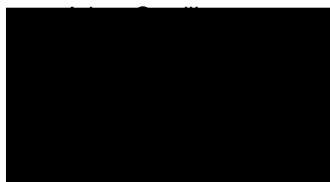
Quando frequentava o 4.º ano de escolaridade, no ano letivo 2011/2012, foi solicitada outra avaliação psicológica pela encarregada de educação, para ser analisada a evolução e desenvolvimento das suas competências. Concluiu-se que a [REDACTED] manifestava fortes indicadores de dificuldades específicas de aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia).

Atualmente, no ano letivo 2012/2013, a aluna frequenta o 5.º ano de escolaridade e a

avaliação psicológica foi solicitada pelo conselho de turma, devido à pouca autonomia e maiores dificuldades reveladas pela [REDACTED] no uso correto da língua portuguesa.

EQUIPA PLURIDISCIPLINAR

NOME



FUNÇÃO/SERVIÇO A QUE PERTENCE

Diretora de Turma
Professora do Grupo de Educação Especial
Encarregada de Educação
Psicóloga

O QUE E COMO AVALIAR? (RESPONSÁVEIS PELA RECOLHA DA INFORMAÇÃO)							
		CÓDIGOS/CATEGORIAS	DADOS EXISTENTES	INFORMAÇÃO A RECOLHER	INSTRUMENTOS A USAR	PROFISSIONAL RESPONSÁVEL	CALENDARIZAÇÃO
COMPONENTES	FUNÇÕES DO CORPO	b117 Funções intelectuais b126 Funções do temperamento e da personalidade b130 Funções da energia e dos impulsos b140 Funções da atenção b156 Funções da percepção b160 Funções do pensamento b167 Funções mentais da linguagem	X	X	<ul style="list-style-type: none"> Matrizes Progressivas de Raven, escala geral Barragem de Toulouse-Piéron Reversal test Prova de avaliação da capacidade de leitura v.1.0 Teste de compreensão da leitura 	<ul style="list-style-type: none"> Psicóloga 	Novembro de 2012 a janeiro 2013
	ATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO	d160 Concentrar a atenção d161 Dirigir a atenção d166 Ler d170 Escrever d172 Calcular d310 Comunicar e receber mensagens orais d325 Comunicar e receber mensagens escritas d345 Escrever mensagens d350 Conversação d355 Discussão		X	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta na sala de aula Testes de avaliação Fichas de trabalho Checklist 	<ul style="list-style-type: none"> Diretora de Turma Professora do Grupo de Educação Especial 	Novembro de 2012 a janeiro 2013
	FATORES AMBIENTAIS	e310 Família próxima e320 Amigos e330 Pessoas em posição de autoridade e410 Atitudes individuais dos membros da família próxima e420 Atitudes individuais dos amigos e430 Atitudes individuais de pessoas em posição de autoridade	X	X	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista com Encarregada de Educação Observação direta na sala de aula e intervalo Checklist 	<ul style="list-style-type: none"> Diretora de Turma Psicóloga Professora do Grupo de Educação Especial Encarregada de Educação 	Novembro de 2012 a janeiro 2013
	FATORES PESSOAIS	Gosto pela leitura Autoconfiança Autonomia na realização das tarefas escolares	X	X	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista com Encarregada de Educação Observação direta na sala de aula, contexto gabinete e intervalo 	<ul style="list-style-type: none"> Diretora de Turma Psicóloga Professora do Grupo de Educação Especial Encarregada de Educação 	Novembro de 2012 a janeiro 2013

CHECKLIST

NOTA: À frente de cada categoria, é indicado o valor que se considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores:

0 – Nenhuma deficiência: a pessoa não tem nenhum problema

1 – Deficiência ligeira: o problema está presente menos de 25% do tempo (5% – 24%), com intensidade tolerada pela pessoa e que aconteceu raramente nos últimos 30 dias

2 – Deficiência moderada: o problema está presente menos de 50% do tempo (25% – 49%), com intensidade que interfere na vida do dia a dia da pessoa e que aconteceu ocasionalmente nos últimos 30 dias

3 – Deficiência grave: o problema está presente mais de 50% do tempo (50% – 95%), com intensidade que afeta parcialmente a vida do dia a dia da pessoa e que aconteceu frequentemente nos últimos 30 dias

4 – Deficiência completa: o problema está presente mais de 95% do tempo (96% – 100%), com intensidade que afeta totalmente a vida do dia a dia da pessoa, e que aconteceu todos os dias nos últimos 30 dias

8 – Não especificada: não existe informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência

9 – Não aplicável: é inadequado aplicar um código específico.

FUNÇÕES DO CORPO

Funções do corpo são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas).

Deficiências são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda.

CATEGORIAS (Código e Descrição)	QUALIFICADORES
Capítulo 1 – Funções Mentais	
(Funções Mentais Globais)	
b117 Funções intelectuais	0
b126 Funções do temperamento e da personalidade <ul style="list-style-type: none"> b1261 Amabilidade b1266 Segurança 	1
b130 Funções da energia e dos impulsos <ul style="list-style-type: none"> b1301 Motivação 	2
(Funções Mentais Específicas)	
b156 Funções da percepção <ul style="list-style-type: none"> b1561 Percepção visual 	3
b160 Funções do pensamento <ul style="list-style-type: none"> b1601 Forma do pensamento 	2
b167 Funções mentais da linguagem <ul style="list-style-type: none"> b1670 Receção da linguagem <ul style="list-style-type: none"> b16701 Receção da linguagem escrita b1671 Expressão da linguagem <ul style="list-style-type: none"> b16711 Expressão da linguagem escrita 	3

ATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO

Atividade é a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo.

Participação é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real.

Limitações da atividade são dificuldades que um indivíduo pode ter na execução de atividades.

Restrições na participação são problemas que um indivíduo pode enfrentar quando está envolvido em situações da vida real.

CATEGORIAS (Código e Descrição)	QUALIFICADORES
Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos	
d160 Concentrar a atenção	1
d161 Dirigir a atenção	1
d166 Ler <ul style="list-style-type: none"> d1661 Compreender a linguagem escrita 	3
d170 Escrever <ul style="list-style-type: none"> d1700 Utilizar competências e estratégias genéricas do processo de escrita d1701 Utilizar as convenções gramaticais e autorizadas nas composições escritas 	3

▪ d1709 Escrever, não especificada	
d172 Calcular	2
Capítulo 3 – Comunicação	
d310 Comunicar e receber mensagens orais	3
d325 Comunicar e receber mensagens escritas	3
d345 Escrever mensagens	3
d350 Conversação	1
d355 Discussão	1

NOTA: As diferentes categorias podem ser consideradas enquanto barreiras (.) ou facilitadores (+). À frente de cada categoria, é indicado o valor que se considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores:

0 – Nenhum facilitador/barreira

1 – Facilitador/barreira ligeiro

2 – Facilitador/barreira moderado

3 – Facilitador/barreira grave

4 – Facilitador/barreira completo

8 – Não especificada

9 – Não aplicável

FATORES AMBIENTAIS

Fatores ambientais constituem o ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem sua vida.

CATEGORIAS (Código e Descrição)	QUALIFICADORES
Capítulo 3 – Apoio e Relacionamentos	
e310 Família próxima	+4
e320 Amigos	+4
e330 Pessoas em posição de autoridade	+4
Capítulo 4 – Atitudes	
e410 Atitudes individuais dos membros da família próxima	+4
e420 Atitudes individuais dos amigos	+4
e430 Atitudes individuais das pessoas em posição de autoridade	+4

FATORES PESSOAIS

Fatores pessoais são o histórico particular da vida de um indivíduo e englobam as características do indivíduo que não são parte de uma condição ou estado de saúde.

CATEGORIAS	QUALIFICADORES
Gosto pela leitura	-2
Autonomia na realização das tarefas escolares	-3
Autoconfiança	-2

TOMADA DE DECISÃO

1. Necessidade de educação especial (assinale com um X):

a) Não se confirma a necessidade de uma intervenção especializada de educação especial

☐

b) Confirma-se a necessidade de uma intervenção especializada de educação especial

X

1.1. Se assinalou a opção b) identifique e fundamente a intervenção especializada de educação especial (medidas e recursos):

Apresenta limitações nas funções do corpo e na atividade e participação, com grande incidência na leitura e na escrita, que condicionam gravemente o seu processo de aprendizagem, de forma a se adequar o processo de ensino e aprendizagem, deve beneficiar das seguintes medidas:

- a) Apoio pedagógico personalizado.
- b) Adequações curriculares individuais.
- c) Adequações no processo de matrícula.
- d) Adequações no processo de avaliação (alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma).
- e) Currículo específico individual.
- f) Tecnologias de apoio
- Apoio psicológico

X

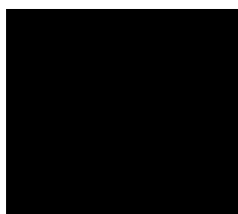
X

X
X

1.2. Se assinalou a opção b) assinale com um (X) a categoria de NEE, tendo em consideração a limitação mais acentuada ao nível do seu funcionamento nos diferentes domínios:

TIPIFICAÇÃO DAS NEE								
Sensorial			Mentais (globais e específicas)			Voz e fala	Neuromusculo- esqueléticas	Saúde Física
Audição	Visão	Audição e visão	Cognitivas	Linguagem	Emocionais			
				X				

Os intervenientes:



Escola EB 2,3 de

RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

(por referência à CIF)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome:

Data de Nascimento:

Ano de Escolaridade: 5º

Escola: EB 2,3 de

PERFIL DE FUNCIONALIDADE

1. Funções do corpo

Tendo em conta os resultados da observação e avaliação psicológica, a [REDACTED] apresenta um desenvolvimento cognitivo médio superior e, portanto, de acordo com o que é esperado, considerando o ano escolar em que se encontra (**b117.0**).

Ao nível das funções do temperamento e da personalidade, apresenta dificuldades ligeiras (**b126.1**), isto porque apesar de demonstrar ser cooperante, amigável e prestimosa, também demonstra ser tímida e insegura em contexto escolar.

Dificuldades moderadas são identificadas ao nível das funções da energia e dos impulsos (**b130.2**), pois a aluna não apresenta motivação para agir, principalmente em situações que percebe como mais difíceis. Nas funções que organizam o processo do pensamento em relação à coerência e à lógica (**b160.2**) as dificuldades também são moderadas.

Os resultados obtidos na avaliação da receção e expressão da linguagem escrita (**b167.3**) sugerem um quadro de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia), o que acarreta sérias repercussões ao nível da atividade e participação. O sucesso na aprendizagem parece estar comprometido, pois a aluna apresenta graves dificuldades em transmitir o código linguístico, fundamentalmente escrito.

Ao nível das funções mentais específicas relacionadas com o reconhecimento e a interpretação dos estímulos visuais, a [REDACTED] também apresenta dificuldades graves (**b156.3**). Os erros cometidos foram essencialmente na identificação de figuras de simetria simples (direita-esquerda).

2. Atividade e participação

Em situação de avaliação a [REDACTED] apresentou-se cooperante, aderiu de forma espontânea às tarefas propostas, sem que se verificassem dificuldades de concentração.

Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos

No que diz respeito à leitura, apresentou uma velocidade inadequada, com constantes paragens, hesitante e muitas vezes silabada. Respeitou a pontuação convenientemente mas não teve uma expressão correta (quando considerados aspetos de dicção, sequência rítmico-oral). Tudo isto conduz a uma dificuldade grave

(d166.3) na compreensão da linguagem escrita.

No que diz respeito à escrita, copia com um traçado de letra regular, sem emendas e respeitando o tempo estabelecido. O mesmo não se verifica em contexto de sala de aula, quando tem de fazer registos no caderno diário a partir da informação apresentada no quadro, reconhece que não termina o trabalho. No exercício de ditado comete muitas incorreções ortográficas e sintáticas, situações de inversões, omissões, confusões e adições de letras e sílabas. Em 27 palavras, escreveu 11 com erro, sendo que em algumas escreveu 3 sílabas incorretas. Quando lhe é solicitada uma pequena composição verifica-se uma estrutura incorreta das frases, produz muitas frases sem concordância morfosintática. É pouco extensa na exploração de temas e não efetua autoverificação da produção escrita. Revela algumas dificuldades na elaboração do resumo escrito e esquemas, nomeadamente na seleção da informação mais relevante. Apresenta uma dificuldade grave (d170.3) a este nível.

Na comunicação, apresenta dificuldades graves a comunicar e receber mensagens orais (d310.3); comunicar e receber mensagens escritas (d325.3) e escrever mensagens (d345.3).

Em contexto de sala de aula, apresenta uma dificuldade ligeira no que diz respeito a concentrar e dirigir a atenção (d160.1) (d161.1), respetivamente.

3. Factores ambientais

A aluna vive com os pais e com o irmão mais novo. Os pais trabalham ambos em serviços de carpintaria por conta de outrem.

No que respeita à categoria Apoio e Relacionamentos, a encarregada de educação manifesta interesse em acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem da sua educanda. Os pais, dentro dos seus conhecimentos, acompanham, supervisionam e ajudam diariamente a filha. Assim, a família próxima constitui um facilitador completo (e310.+4 e e410.+4).

A [REDACTED] tem um bom relacionamento e interage com os colegas. Constatase que a amiga mais próxima da Leonor é da mesma turma e disponibiliza-lhe regularmente os apontamentos para que a [REDACTED] possa completar os seus cadernos diários (e320.+4 e e420.+4).

As pessoas em posição de autoridade também se apresentam como um facilitador completo (e330.+4 e e430.+4), operacionalizado através do apoio individualizado que lhe prestam.

4. Fatores pessoais

Em situações de acompanhamento individualizado, foi possível verificar que a [REDACTED] revela falta de autoconfiança, inibição em perguntar quando não compreende alguma coisa, principalmente no registo escrito o que constitui uma barreira moderada (-2).

Necessita sempre de incentivos verbais, na realização das tarefas escolares, não conseguindo uma autonomia desejável (-3) o que constitui uma barreira grave.

Ao nível dos hábitos de estudo, verbaliza vontade em se aplicar no estudo, e em ter sucesso nas suas aprendizagens, porém isto não se verifica (5 níveis negativos no 1º período), o que a leva a desanimar. Encontra muitos obstáculos, os quais advêm em parte das dificuldades em termos de incorreção ortográfica e da sua qualidade e velocidade médias de leitura. É de salientar a informação recolhida com a encarregada de educação, pois esta refere que em ambiente familiar é necessário mandar constantemente a [REDACTED] estudar, visto que raramente apresenta motivação para o fazer de uma forma voluntária. Consequentemente, o gosto pela leitura é reduzido (-2).

RAZÕES QUE DETERMINAM AS NEE DE CARÁTER PERMANENTE/TIPOLOGIA

A [REDACTED] apresenta limitações significativas na atividade e participação com grande incidência na leitura e na escrita, resultantes de problemas ao nível das funções do corpo, mais concretamente ao nível das funções da atenção, da perceção e das funções mentais específicas da linguagem, caracterizando-se num quadro de Dificuldades Específicas de Aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia).

RESPOSTAS E MEDIDAS EDUCATIVAS A ADOPTAR

Como a [REDACTED] apresenta limitações nas funções do corpo e na atividade e participação, que condicionam gravemente o seu processo de aprendizagem, de forma a se adequar o processo de ensino e aprendizagem, deve beneficiar das seguintes medidas:

a) Apoio pedagógico personalizado.	X
b) Adequações curriculares individuais.	-
c) Adequações no processo de matrícula.	-
d) Adequações no processo de avaliação (alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma).	X
e) Currículo específico individual com Plano Individual de Transição.	-
f) Tecnologias de Apoio	X
Acompanhamento Psicológico	X

Relatório elaborado por:

Diretor de turma

Professora de educação especial

Psicóloga

Em 15/02/2013

Concordo com o presente relatório:

O Encarregado de Educação,

Em 19/02/2013

Homologado por:

Cargo: Diretor

Em 19/02/2013

Assinatura:

Apresenta limitações nas funções do corpo e na atividade e participação, com grande incidência na leitura e na escrita, que condicionam gravemente o seu processo de aprendizagem, de forma a se adequar o processo de ensino e aprendizagem, deve beneficiar das seguintes medidas:

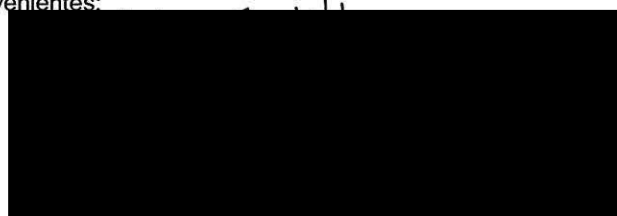
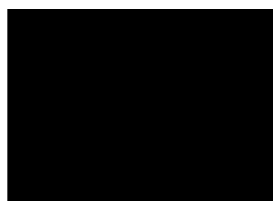
- | | |
|---|-------------------------------------|
| a) Apoio pedagógico personalizado. | <input checked="" type="checkbox"/> |
| b) Adequações curriculares individuais. | <input type="checkbox"/> |
| c) Adequações no processo de matrícula. | <input type="checkbox"/> |
| d) Adequações no processo de avaliação (alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspetos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma). | <input checked="" type="checkbox"/> |
| e) Currículo específico individual. | <input type="checkbox"/> |
| f) Tecnologias de apoio | <input checked="" type="checkbox"/> |
| Apoio psicológico | <input checked="" type="checkbox"/> |

1.2. Se assinalou a opção b) assinale com um (X) a categoria de NEE, tendo em consideração a limitação mais acentuada ao nível do seu funcionamento nos diferentes domínios:

TIPIFICAÇÃO DAS NEE								
Sensorial			Mentais (globais e específicas)			Voz e fala	Neuromusculo- esqueléticas	Saúde Física
Audição	Visão	Audição e visão	Cognitivas	Linguagem	Emocionais			
				X				

Mundão, 08 de fevereiro de 2013

Os intervenientes:



GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

Escola EB 2,3 de [REDACTED]

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

(Artigo 8.º, Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro)

2.º Ciclo**Ano letivo: 2012/13****1. Identificação do Aluno**

(Alínea a), do n.º 3 do Artigo 9.º)

Nome:	[REDACTED]	Nº	[REDACTED]
Ano/Turma:	5º	N.º Processo (Administrativo):	[REDACTED]
Idade (15/Set.):	10 Anos	C.C.:	[REDACTED]
Residência:	[REDACTED]	C. Postal:	[REDACTED]
Enc. de Educação:	[REDACTED]	Tel.:	[REDACTED]

2. História Escolar do Aluno

(Alínea b), do n.º 3 do Artigo 9.º)

2.1. Pré-Escolar

Beneficiou de apoio no âmbito da Intervenção Precoce:

Sim ☐ Não ☒

Frequentou o jardim de infância:

Sim ☒ Não ☐

Data da 1.ª matrícula: 2005/06

2.2. 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

Pré-escolar	N.º de anos de frequência:				3
	Adiamento da Escolaridade Obrigatória:				Não
1.º CEB	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	N.º total de Retenções
	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	
2.º CEB	5.º Ano		6.º Ano		N.º total de Retenções
	2012/2013				
3.º CEB	7.º Ano	8.º Ano		9.º Ano	N.º total de Retenções
	-	-		-	-

2.3. Medidas Educativas já adotadas e grau de eficácia

No âmbito da Educação Especial:

Anos Letivos	Medidas Educativas Adotadas
	Frequentou o jardim de infância durante 3 anos
2008/09	Iniciou o primeiro ciclo aos seis anos, frequentando o 1.º ano de escolaridade na Escola do 1.º CEB de [REDACTED] Sem elementos no processo que indiquem algum tipo de medidas aplicadas no âmbito da Educação Especial, bem como outras.
2009/10	Frequentou o 2º ano de escolaridade na Escola do 1º CEB de [REDACTED] Teve apoio educativo por revelar imaturidade e algumas dificuldades a ler e principalmente a interpretar o que lia. É referida como "muito distraída" – professora [REDACTED] (21/12/2009). Usufruiu de Plano de recuperação. Em fevereiro de 2010 foi feito pedido de observação psicológica, pela professora titular de turma, justificado com "Problemas de aprendizagem em algumas disciplinas: dificuldades na leitura e escrita; troca muitos fonemas e sílabas; lê palavras globalmente e consegue visualizá-las". Informação Pedagógica – [REDACTED] – 12/04/2010 (ver ponto 2.4) Relatório psicológico- SPO (Psicóloga [REDACTED]) - 18/06/2010 – (ver ponto 2.4) Avaliação do plano de recuperação 12/07/2010- " ...o Plano de recuperação surtiu efeito desejado, ou seja, a aluna superou as dificuldades detetadas, o que possibilitou a sua progressão."
2010/11	Frequentou o 3.º ano de escolaridade na Escola do 1º CEB de [REDACTED] Pedido de observação psicológica pela professora titular de turma (20/01/2011).- justificação: Dificuldade na leitura e na escrita Apoio Educativo- (ver ponto 2.4)
2011/12	Frequentou o 4.º ano de escolaridade na Escola do 1º CEB de [REDACTED] Relatório psicológico – SPO psicóloga [REDACTED] 22/03/2012 – (ver ponto 2.4) Relatório de Apoio Educativo – (ver ponto 2.4)
2012/13	A aluna frequenta o 5º ano de escolaridade, turma A, Escola EB 2,3 de [REDACTED] Relatório psicológico – psicóloga [REDACTED] 12/12/2012 – (ver ponto 2.4) Foi feita uma referenciação pela DT, de acordo com o Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Foi feita avaliação com referência à CIF-CJ. Foram propostas as seguintes medidas educativas: a) Apoio Pedagógico personalizado; d) Adequações no processo de avaliação; f) Tecnologias de apoio; • Acompanhamento psicológico nos serviços de psicologia do agrupamento de escolas de Mundão; • Turma reduzida (despacho nº13170/2009 de 4 de junho)

2.4. Diagnósticos já existentes

(Psicológico, Social, dos Serviços de Saúde, Escolar ou outros, bem como eventuais recomendações)

Informação Pedagógica – [REDACTED]

12/04/2010 – " A [REDACTED] veio a este gabinete com a mãe, por apresentar dificuldades na aprendizagem. Frequenta o 2º ano de escolaridade e não consegue acompanhar o ritmo da turma onde está inserida.

Ao longo da avaliação, embora colaborante e interessada, mostrou muita agitação e precipitação na execução das tarefas propostas.

Na avaliação mostrou ser uma criança com normal desenvolvimento para a idade, sem dificuldades significativas nas áreas básicas de aprendizagem, mas com baixo nível de atenção/concentração, sendo difícil manter a atenção nos trabalhos durante muito tempo, iniciar e terminar tarefas mais longas que exijam concentração. Distrai-se com facilidade com estímulos externos.

A leitura é a área mais perturbada com hesitações, trocas, omissões e sem respeito pela pontuação. Neste quadro de dificuldades na leitura também a compreensão do que lê fica prejudicada.

Na escrita dá erros ortográficos e expõe as suas ideias de forma abreviada e desorganizada.

A [REDACTED] necessita dum acompanhamento individualizado que a ajude a ultrapassar as dificuldades sentidas e impedir que a desmotivação e a ansiedade perante a aprendizagem se instalem, a par do encaminhamento médico adequado."

Relatório –Avaliação psicológica - SPO (psicóloga [REDACTED]) - 18/06/2010 – "... identificam-se dificuldades no que concerne à leitura e escrita que poderão condicionar a aprendizagem. É uma aluna que manifesta vários sinais de Dificuldade Específica de Leitura e de

Escrita (dislexia/disortografia), embora ainda não se possa definir concretamente o quadro, devido à idade cronológica. Como estratégias para superar as dificuldades detectadas sugere-se que continue a beneficiar de apoio individualizado, devendo este ser sistemático. A leitura deve ser treinada, insistindo na sua qualidade. ... Ao nível da compreensão os problemas resultam de erros de leitura, pelo que poderão extinguir-se se houver um investimento na qualidade da leitura.... No próximo ano lectivo é importante que seja encaminhada novamente para este serviço, no sentido de serem analisadas a evolução e desenvolvimento das competências em défice."

Relatório individual do aluno – Apoio Educativo (professora [REDACTED]) - 28/06/2011 – "A [REDACTED] evidenciou alguns progressos na leitura. Todavia, ainda lê com algumas hesitações e sem entoação. Compreende e exprime mensagens verbais, mas apresenta um discurso pouco fluente, pobre em vocabulário, fraca organização e encadeamento de ideias. Tem pouca imaginação e criatividade. Escreve com alguma incorrecção quer ortográfica, quer ao nível morfosintáctico. O seu desempenho ficou aquém das expectativas devido á sua falta de interesse, motivação, empenho, fraca capacidade de concentração e de trabalho."

Relatório – Avaliação psicológica – SPO (psicóloga [REDACTED]) 22/03/2012 – "A [REDACTED] apresenta um desenvolvimento heterogéneo, pois há áreas com um bom desenvolvimento e outras com défices relativamente acentuados. Apresenta um desenvolvimento intelectual ligeiramente abaixo do esperado para a sua idade cronológica, mas com problemas graves na aprendizagem da leitura e da escrita que não são totalmente explicadas por aquele.

Efectivamente, é uma aluna que manifesta fortes indicadores de dificuldades específicas de aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia). Estas dificuldades são um obstáculo recorrente na sua aprendizagem, sobretudo pela necessidade que tem em realizar um esforço maior na leitura e na escrita, pois estas não se processam de forma automática como já seria de esperar para a sua idade e ano de escolaridade.

Assim, a aluna deverá continuar a trabalhar para ultrapassar as dificuldades que apresenta. Sempre que possível, deverá beneficiar de um apoio mais individualizado. A leitura deverá ser mais calma, resistindo à tentação de ler tão rápido como o desejável, tentando prestar mais atenção ao detalhe e às pequenas diferenças entre palavras semelhantes, autocorrigindo-se cada vez que erra. Ao nível da compreensão os problemas que ocorrem foram resultado de erros de leitura pelo que poderão extinguir-se com um investimento na qualidade da leitura."

Relatório individual do aluno – Apoio Educativo (professora [REDACTED]) - 28/06/2012 – "Ao longo do ano, a [REDACTED] evidenciou alguns progressos na leitura. Todavia, ainda lê com algumas hesitações e sem entoação.

Compreende e exprime mensagens verbais, mas apresenta um discurso pouco fluente, pobre em vocabulário, fraca organização e encadeamento das ideias. Tem pouca imaginação e criatividade. Escreve com algumas incorrecções ao nível da ortografia e da sintaxe."

Relatório – Avaliação psicológica – SPO (psicóloga [REDACTED]) 12/12/2012)

"Tendo em conta os resultados da observação e avaliação psicológica, a [REDACTED] apresenta um desenvolvimento cognitivo médio superior e, portanto, de acordo com o que é esperado, considerando o ano escolar em que se encontra. Por outro lado, os resultados obtidos na avaliação das áreas da leitura e da escrita sugerem um quadro de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia), o que acarreta sérias repercussões ao nível da aprendizagem.

O sucesso na aprendizagem parece estar comprometido, pois a aluna apresenta dificuldade em transmitir o código linguístico, fundamentalmente escrito, carecendo, portanto, de medidas de apoio que se centrem nas áreas em défice e fundamentais à aprendizagem eficaz da leitura e da escrita. A intervenção a realizar com a [REDACTED] deverá basear-se na reeducação da leitura e da escrita a cargo de um técnico da educação especial. A par de sessões de trabalho mais individualizado (reeducação), sugere-se que se reforcem, em contexto de sala de aula, todas as estratégias que propiciem o desenvolvimento da leitura e escrita.

Finalmente, sugere-se que este caso seja avaliado tendo por referência a classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (avaliação educacional e psicológica), dado que se considera decisivo para a evolução académica da [REDACTED] a adoção de medidas previstas ao abrigo do decreto-lei 3/2008."

- **Relatório Técnico-Pedagógico (08/02/2013)**

PERFIL DE FUNCIONALIDADE:

1. Funções do corpo

Tendo em conta os resultados da observação e avaliação psicológica, a [REDACTED] apresenta um desenvolvimento cognitivo médio superior e, portanto, de acordo com o que é esperado, considerando o ano escolar em que se encontra (**b117.0**).

Ao nível das funções do temperamento e da personalidade, apresenta dificuldades ligeiras (**b126.1**), isto porque apesar de demonstrar ser cooperante, amigável e prestimosa, também demonstra ser tímida e insegura em contexto escolar.

Dificuldades moderadas são identificadas ao nível das funções da energia e dos impulsos (**b130.2**), pois a aluna não apresenta motivação para agir, principalmente em situações que percebe como mais difíceis. Nas funções que organizam o processo do pensamento em relação à coerência e à lógica (**b160.2**) as dificuldades também são moderadas.

Os resultados obtidos na avaliação da receção e expressão da linguagem escrita (**b167.3**) sugerem um quadro de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia), o que acarreta sérias repercussões ao nível da atividade e participação. O sucesso na aprendizagem parece estar comprometido, pois a aluna apresenta graves dificuldades em transmitir o código linguístico, fundamentalmente escrito.

Ao nível das funções mentais específicas relacionadas com o reconhecimento e a interpretação dos estímulos visuais, a [REDACTED] também apresenta dificuldades graves (**b156.3**). Os erros cometidos foram essencialmente na identificação de figuras de simetria simples (direita-esquerda).

2. Atividade e participação

Em situação de avaliação a [REDACTED] apresentou-se cooperante, aderiu de forma espontânea às tarefas propostas, sem que se verificassem dificuldades de concentração.

Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos

No que diz respeito à leitura, apresentou uma velocidade inadequada, com constantes paragens, hesitante e muitas vezes silabada. Respeitou a pontuação convenientemente mas não teve uma expressão correta (quando considerados aspectos de dicção, sequência rítmico-oral). Tudo isto conduz a uma dificuldade grave (**d166.3**) na compreensão da linguagem escrita.

No que diz respeito à escrita, copia com um traçado de letra regular, sem emendas e respeitando o tempo estabelecido. O mesmo não se verifica em contexto de sala de aula, quando tem de fazer registos no caderno diário a partir da informação apresentada

no quadro, reconhece que não termina o trabalho. No exercício de ditado comete muitas incorreções ortográficas e sintáticas, situações de inversões, omissões, confusões e adições de letras e sílabas. Em 27 palavras, escreveu 11 com erro, sendo que em algumas escreveu 3 sílabas incorretas. Quando lhe é solicitada uma pequena composição verifica-se uma estrutura incorreta das frases, produz muitas frases sem concordância morfosintática. É pouco extensa na exploração de temas e não efetua autoverificação da produção escrita. Revela algumas dificuldades na elaboração do resumo escrito e esquemas, nomeadamente na seleção da informação mais relevante. Apresenta uma dificuldade grave (**d170.3**) a este nível.

Na comunicação, apresenta dificuldades graves a comunicar e receber mensagens orais (**d310.3**); comunicar e receber mensagens escritas (**d325.3**) e escrever mensagens (**d345.3**).

Em contexto de sala de aula, apresenta uma dificuldade ligeira no que diz respeito a concentrar e dirigir a atenção (**d160.1**) (**d161.1**), respectivamente.

3. Factores ambientais

A aluna vive com os pais e com o irmão mais novo. Os pais trabalham ambos em serviços de carpintaria por conta de outrem.

No que respeita à categoria Apoio e Relacionamentos, a encarregada de educação manifesta interesse em acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem da sua educanda. Os pais, dentro dos seus conhecimentos, acompanham, supervisionam e ajudam diariamente a filha. Assim, a família próxima constitui um facilitador completo (**e310.+4** e **e410.+4**).

A [REDACTED] tem um bom relacionamento e interage com os colegas. Constatou-se que a amiga mais próxima da [REDACTED] é da mesma turma e disponibiliza-lhe regularmente os apontamentos para que a [REDACTED] possa completar os seus cadernos diários (**e320.+4** e **e420.+4**).

As pessoas em posição de autoridade também se apresentam como um facilitador completo (**e330.+4** e **e430.+4**), operacionalizado através do apoio individualizado que lhe prestam.

4. Fatores pessoais

Em situações de acompanhamento individualizado, foi possível verificar que a [REDACTED] revela falta de autoconfiança, inibição em perguntar quando não compreende alguma coisa, principalmente no registo escrito o que constitui uma barreira moderada (**-2**).

Necessita sempre de incentivos verbais, na realização das tarefas escolares, não conseguindo uma autonomia desejável (**-3**) o que constitui uma barreira grave.

Ao nível dos hábitos de estudo, verbaliza vontade em se aplicar no estudo, e em ter sucesso nas suas aprendizagens, porém isto não se verifica (7 níveis negativos no 1º período), o que a leva a desanimar. Encontra muitos obstáculos, os quais advêm em

parte das dificuldades em termos de incorreção ortográfica e da sua qualidade e velocidade médias de leitura. É de salientar a informação recolhida com a encarregada de educação, pois esta refere que em ambiente familiar é necessário mandar constantemente a [REDACTED] estudar, visto que raramente apresenta motivação para o fazer de uma forma voluntária. Consequentemente, o gosto pela leitura é reduzido **(-2)**.

Razões que determinam as NEE de carácter permanente/ tipologia

A [REDACTED] apresenta limitações significativas na atividade e participação com grande incidência na leitura e na escrita, resultantes de problemas ao nível das funções do corpo, mais concretamente ao nível das funções da atenção, da perceção e das funções mentais específicas da linguagem, caracterizando-se num quadro de Dificuldades Específicas de Aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia).

TIPIFICAÇÃO DAS NEE								
Sensorial			Mentais (globais e específicas)			Voz e fala	Neuromusculo- esqueléticas	Saúde Física
Audição	Visão	Audição e visão	Cognitivas	Linguagem	Emocionais			
				X				

2.5. Situação Sociofamiliar e suas motivações

A [REDACTED] vive com os pais e um irmão mais novo.

A família acompanha a aluna no percurso escolar de forma continuada e persistente, esforça-se para a ajudar a ultrapassar as dificuldades.

ASE – escalão B

3. Perfil de Funcionalidade do Aluno (por referência à CIF-CJ)

(Alíneas c) e d), do n.º 3 do Artigo 9.º)

CHECKLIST

FUNÇÕES DO CORPO	
<p>Funções do corpo são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas). Deficiências são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda.</p>	
CATEGORIAS (Código e Descrição)	QUALIFICADORES
Capítulo 1 – Funções Mentais	
(Funções Mentais Globais)	
b117 Funções intelectuais	0
b126 Funções do temperamento e da personalidade <ul style="list-style-type: none"> b1261 Amabilidade b1266 Segurança 	1
b130 Funções da energia e dos impulsos <ul style="list-style-type: none"> b1301 Motivação 	2
(Funções Mentais Específicas)	

b156 Funções da percepção ▪ b1561 Percepção visual	3
b160 Funções do pensamento ▪ b1601 Forma do pensamento	2
b167 Funções mentais da linguagem ▪ b1670 Receção da linguagem b16701 Receção da linguagem escrita ▪ b1671 Expressão da linguagem b16711 Expressão da linguagem escrita	3

ATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO

Atividade é a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo.

Participação é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real.

Limitações da atividade são dificuldades que um indivíduo pode ter na execução de atividades.

Restrições na participação são problemas que um indivíduo pode enfrentar quando está envolvido em situações da vida real.

CATEGORIAS (Código e Descrição)	QUALIFICADORES
Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos	
d160 Concentrar a atenção	1
d161 Dirigir a atenção	1
d166 Ler ▪ d1661 Compreender a linguagem escrita	3
d170 Escrever ▪ d1700 Utilizar competências e estratégias genéricas do processo de escrita ▪ d1701 Utilizar as convenções gramaticais e autorizadas nas composições escritas ▪ d1709 Escrever, não especificada	3
d172 Calcular	2
Capítulo 3 – Comunicação	
d310 Comunicar e receber mensagens orais	3
d325 Comunicar e receber mensagens escritas	3
d345 Escrever mensagens	3
d350 Conversação	1
d355 Discussão	1

NOTA: As diferentes categorias podem ser consideradas enquanto barreiras (.) ou facilitadores (+). À frente de cada categoria, é indicado o valor que se considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores:

0 – Nenhum facilitador/barreira

2 – Facilitador/barreira moderado

8 – Não especificada

1 – Facilitador/barreira ligeiro

3 – Facilitador/barreira grave

9 – Não aplicável

4 – Facilitador/barreira completo

FATORES AMBIENTAIS

Fatores ambientais constituem o ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem sua vida.

CATEGORIAS (Código e Descrição)	QUALIFICADORES
Capítulo 3 – Apoio e Relacionamentos	
e310 Família próxima	+4
e320 Amigos	+4
e330 Pessoas em posição de autoridade	+4
Capítulo 4 – Atitudes	
e410 Atitudes individuais dos membros da família próxima	+4
e420 Atitudes individuais dos amigos	+4
e430 Atitudes individuais das pessoas em posição de autoridade	+4

FATORES PESSOAIS

Fatores pessoais são o histórico particular da vida de um indivíduo e englobam as características do indivíduo que não são parte de uma condição ou estado de saúde.

CATEGORIAS	QUALIFICADORES
Gosto pela leitura	-2
Autonomia na realização das tarefas escolares	-3
Autoconfiança	-2

4. Adequações no processo de Ensino e de Aprendizagem (Artigo 16.º)

4.1. Medidas Educativas a implementar:

- a) Apoio Pedagógico Personalizado (Artigo 17.º) ☒
- b) Adequações Curriculares Individuais (Artigo 18.º)
- c) Adequações no Processo de Matrícula (Artigo 19.º)
- d) Adequações no Processo de Avaliação (Artigo 20.º) ☒
- e) Currículo Específico Individual (Artigo 21.º)
- f) Tecnologias de Apoio (Artigo 22.º) ☒
 - Plano Individual de Transição (Artigo 14.º)
 - Acompanhamento psicológico ☒
 - Turma reduzida (Despacho nº 13170/2009 de 4 de junho)* ☒

* A aluna está integrada numa turma com um número reduzido de alunos, pelo facto de requerer especial atenção e necessitar de apoio individualizado constante, para reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma, aos níveis da organização, do espaço e das atividades, o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e a antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo/turma (Artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 3/2008).

4.2. Concretização das Medidas Educativas a implementar:

A – Apoio Pedagógico Personalizado (Artigo 17.º)

Áreas Curriculares Disciplinas envolvidas: todas as que a Leonor frequenta.

❖ Estratégias a desenvolver pelo Educador/Professor:

- a) Reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma, aos níveis da organização, do espaço e das atividades. ☒
- b) Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem. ☒
- c) Antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo/turma. ☒

❖ Estratégia a desenvolver pelo educador/ professor ou docente de E. Especial:

- d) Reforço e desenvolvimento de competências específicas ☒

Toda a intervenção educativa será pensada à medida da aluna, de modo a dar a resposta adequada à sua problemática (Dislexia - Disortografia), devendo ter-se em conta as seguintes orientações:

- Saber ouvir e aconselhar o aluno nas alturas previstas para tal (dar a conhecer ao aluno que está informado sobre o problema e que lhe prestará a ajuda necessária) sem superproteção;
- Reconhecer que podem existir problemas de autoestima;
- Reconhecer que provavelmente existe um desfasamento entre o desempenho escolar (as classificações) e as reais capacidades do aluno;
- Verificar que os direitos legais do aluno são respeitados, nomeadamente atendendo ao Dec. Lei 3/2008, no que diz respeito às provas de avaliação, tempo suplementar, etc.;
- Privilegiar sempre que possível, a avaliação oral dos conhecimentos;
- Dar à aluna (disléxica) informações claras sobre a estrutura das lições, para que desta forma seja mais fácil assimilar os conteúdos; para isso pode, por exemplo, utilizar diagramas e esquemas durante as aulas, a informação nova deve ser repetida, dada a sua escassa memória de trabalho e as dificuldades de atenção;
- Ser sempre claro nas explicações das ordens dadas, oralmente, preferencialmente, dando exemplos e mostrando onde quer que faça a atividade. Ex.: do lado direito superior da folha, mostrar o lado e a orientação.
- Colocar a aluna à vontade para colocar questões durante a aula, sempre que não perceba;
- Sentar a aluna nas primeiras filas e prestar-lhe uma atenção individualizada, sempre que possível;
- Ajudá-la a pronunciar corretamente as palavras, não pretendendo que alcance um nível leitor igual ao dos colegas;
- Avaliar a aluna, relativamente aos seus esforços e progressos e não deve ser comparada com os colegas;
- Evitar que o aluna tenha que copiar muita informação do quadro, podendo por exemplo fornecer-lhe fotocópias ou apontamentos;
- Certificar-se de que a aluna compreendeu a mensagem, se não, reformular a informação dada com estruturas ou palavras novas;
- Ter presente que a aluna pode precisar de mais tempo que os colegas para terminar os seus trabalhos;
- Os seus trabalhos e testes escritos deverão ser avaliados pelo conteúdo e não deverão ser tidos em conta os erros da escrita. Os aspetos positivos do seu trabalho deverão ser salientados, sem deixar de referenciar aquilo que ainda precisa de melhorar e que está ao seu alcance, valorizando mais os progressos do que as falhas.
- Ter em consideração que para esta aluna, ouvir e escrever simultaneamente pode tornar-se difícil; Trabalhar sempre com o erro como forma de aprendizagem e nunca como meio de punição.

É da responsabilidade do Professor de Educação Especial:

- Coordenar toda a intervenção educativa;
- Elaborar e implementar um Programa de Conteúdos Específicos que privilegie as seguintes áreas: Estimulação cognitiva (linguagem, memória, atenção); Perceção auditiva, Leitura; Escrita, TIC; Socioafetiva

D – Adequações no Processo de Avaliação (Artigo 20.º)

Adequação	Disciplina (s)	Explicitação
Tipo de Prova Instrumentos de Avaliação	Todas as disciplinas que a aluna frequenta	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nos testes escritos, o professor deverá ler o texto principal pausadamente. Depois, ler cada pergunta individualmente, à aluna, para esta responder logo de seguida. ▪ Não penalizar a aluna pelos erros ortográficos. Sublinhar o que se pede, destacando do enunciado da pergunta (ex. negrito ou tamanho de letra diferente).

Forma/Meio de Comunicação		<ul style="list-style-type: none"> Valorizar as áreas fortes; Maior incidência na oralidade.
Periodicidade		<ul style="list-style-type: none"> Avaliação contínua.
Local de Execução		<ul style="list-style-type: none"> Valorizar os trabalhos e pesquisas realizados extra-aula e/ou por iniciativa própria. Realizar as provas, em situação que se justifique, em sala à parte.
Duração		<ul style="list-style-type: none"> Prolongamento do tempo destinado à realização das actividades, quando se revelar necessário.
Outra (especificar)		<ul style="list-style-type: none"> Reforço constante.

O processo de avaliação da aluna será contínuo, dentro dos parâmetros estabelecidos por ano de escolaridade valorizando-se os aspetos positivos do seu trabalho e respeitando o seu ritmo de execução de tarefas, com sistematização trimestral.

Contudo, sempre que se considere que as medidas/estratégias adotadas são insuficientes ou desajustadas, Diretor de Turma, conjuntamente com o Professor de Educação Especial deverão reunir no sentido de se efetuarem as alterações necessárias.

As percentagens a atribuir em cada uma das áreas Curriculares nos diversos domínios de avaliação são as aprovadas em Conselho Pedagógico.

F – Tecnologias de Apoio (Artigo 22.º)

Dispositivos Tecnológicos Educativos previstos:

Outras:	
Utilização do computador	X
Utilização de software educativo	X

G – Outras Respostas Educativas:

- I. **Acompanhamento Psicológico** : a aluna beneficiará de acompanhamento psicológico disponibilizado pelo Agrupamento de 15 em 15 dias.

4.3 - Objetivos a Atingir

- * Evitar o seu desinteresse e desmotivação;
- * Melhorar a sua autoimagem;
- * Desenvolver a sua autonomia;
- * Aumentar a sua atenção/concentração;
- * Desenvolver competências da leitura, da escrita e do cálculo.

4.4 - Linhas Metodológicas e Estratégias a Adotar

- * Contribuir para ajudar a superar a sua fragilidade de autoconfiança;
- * Dar prioridade a métodos que, passando pela experiência direta, favoreçam a reflexão, a expressão e a comunicação;
- * Rever sistematicamente os conceitos ensinados para manter e reforçar a sua memorização;
- * Tomar uma atitude de 'reforço positivo' junto da aluna, valorizando mais os progressos.

5. Distribuição das diferentes respostas educativas pelos técnicos responsáveis

Disciplinas/Áreas/Conhecimentos	Contexto (local da atividade)	Professores/Técnicos Responsáveis
PORTUGUÊS	SALA DE AULA	
INGLÊS (Nível 1)		
HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL		
MATEMÁTICA		
CIÊNCIAS NATURAIS		
EDUCAÇÃO VISUAL		
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA		
EDUCAÇÃO MUSICAL		
EDUCAÇÃO FÍSICA		
EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA		
CIDADANIA e EMPREENDEDORISMO		
ASSESSORIA LPT		
DIRETOR (A) de TURMA	GABINETE D.T.	
EDUCAÇÃO ESPECIAL	Sala de Apoio	
PSICOLOGIA		

6. Data e Assinaturas dos Participantes na implementação do PEI

DISCIPLINAS / ÁREAS	NOME DOS PROFESSORES/TÉCNICOS
PORTUGUÊS	
INGLÊS (Nível 1)	
HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	
MATEMÁTICA	
CIÊNCIAS NATURAIS	
EDUCAÇÃO VISUAL	
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	
EDUCAÇÃO MUSICAL	
EDUCAÇÃO FÍSICA	
EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA	
CIDADANIA e EMPREENDEDORISMO	
DIRETOR (A) de TURMA	
EDUCAÇÃO ESPECIAL	
ASSESSORIA LPT	
ASSESSORIA MAT	
PSICÓLOGA	

7. Horário Semanal do Aluno

8.	Tempos Letivos		2.ª-feira	Sala	3.ª-feira	Sala	4.ª-feira	Sala	5.ª-feira	Sala	6.ª-feira	Sala
	Início	Termo										
	8:30	9:15	PORT	17	PORT	17	MAT	17	PORTass	14	MAT	13
	9:15	10:00	PORT	17	PORT	17	MAT	17	PORTass	14	MAT	13
	10:15	11:00	HGP	17	CNT	15	EDM	8	EDF		ET	13
	11:00	11:45	HGP	17	CNT	15	EDM	8	EDF		ET	13
	11:55	12:40	MAT	15	ING1	17	CE	4	EV	7	HGP	23
	12:40	13:25	MAT	15	ING	17			EV	7	ING1	23
	13:40	14:25										
	14:25	15:10	AE Mat	7	AE Port				CNT	9		
	15:20	16:05	EDF	G1	Apoio EE							
	16:05	16:50	EMRC	4	Apoio EE							
Observações:			Apoio Pedagógico Personalizado – Docente Educação Especial (Céu Ferreira) – 2 tempos semanais									

8. Calendarização

Referenciação (responsável - DT)	19 de dezembro de 2012
Relatório Técnico-Pedagógico:	08 de fevereiro de 2013
Elaboração do Primeiro Programa Educativo Individual:	15 de fevereiro de 2013
Revisão do Programa Educativo Individual:	Sempre que necessário e obrigatoriamente no fim de cada ano letivo.

9. Avaliação do Programa Educativo Individual

Sistema de Avaliação:

9.1 Avaliação do programa Educativo Individual:

Instrumentos de Avaliação	Grelha de avaliação do PEI, especificando o grau de adequação das medidas educativas implementadas.
Momentos de Avaliação	Sempre que necessário, e obrigatoriamente no final de cada ciclo do Ensino básico.
Intervenientes na Avaliação	Professores da turma Docente da educação especial Psicóloga

9.2 Avaliação da implementação das medidas educativas (trimestralmente):

Instrumentos de Avaliação	Síntese descritiva em documento próprio anexo ao PEI.
Momentos de Avaliação	No final de cada período, ou seja, em cada momento de avaliação sumativa interna.
Intervenientes na Avaliação	Professores da turma Docente da educação especial Psicóloga

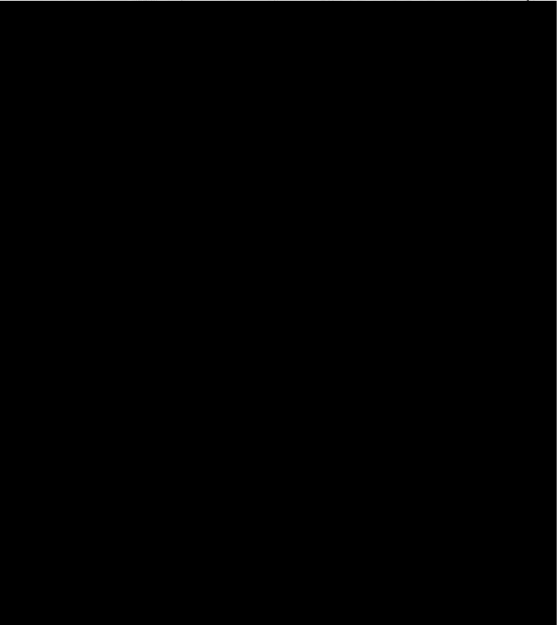
9.3 Avaliação dos resultados obtidos pelos alunos (relatório circunstanciado):

Instrumentos de Avaliação	Relatório circunstanciado, do qual fará parte: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Explicitação da necessidade ou não do aluno continuar a beneficiar das medidas educativas, ➤ Propostas de alteração ao programa educativo
Momentos de Avaliação	No final de cada ano letivo.
Intervenientes na Elaboração	Diretor de turma, docente da educação especial e psicóloga
Intervenientes na Aprovação	Conselho Pedagógico, e Encarregado de Educação

10. Transição entre Ciclos

Não se verifica

11. Autoria e Homologação

	Cargo	Data	Assinaturas
Programa Educativo Individual elaborado por:	Diretor de turma	15/02 /2013	
	Docente de educação especial		
	Encarregado de educação		
	Psicóloga		
Coordenação do PEI:	Diretor de turma	-	
Aprovação do Conselho Pedagógico	A Presidente	27/04/2013	
Homologação da Direção:	A Diretora	27/04/2013	
Concordância do Encarregado de Educação:	Encarregado de Educação	15 / 02 /2013	

12. Lista de Anexos

A.	Plano de reeducação	
B.	Síntese descritiva 1.º período	
C.	Síntese descritiva 2.º período	
D.	Grelha de avaliação do PEI	
E.	Relatório circunstanciado	
F.		
G.		
H.		

Relatório – síntese de acompanhamento psicológico 2012/2013

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Data de nascimento:

Idade cronológica: 11a. 01m.

Residência:

Filiação:

Escola: Ensino Básico 2, 3 de

Ano de escolaridade: 5.º Turma:

2. SÍNTESE DE ACOMPANHAMENTO

A apresenta um quadro de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia), que acarretam sérias repercussões ao nível da aprendizagem. Por conseguinte, no final do segundo período, do presente ano letivo – 2012/2013 – passou a beneficiar de medidas educativas ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro. A equipa pluridisciplinar, responsável pela avaliação da situação, considerou pertinente que a aluna usufruísse de acompanhamento psicológico. Este acompanhamento teve início no terceiro período.

Como “Só se aprende a ler... lendo!” e “Só se aprende a escrever... escrevendo!” a intervenção teve como principais objetivos a reeducação da leitura e da escrita.

Inicialmente tentou-se, de forma lúdica, que a percebesse a diferença e assimilasse os conceitos de linguagem, palavra, sílaba e fonema. Depois, e dado o pouco tempo de intervenção, deram-se primazia a atividades relacionadas com a reeducação da leitura, tais como: atividades de leitura em que um grafema pode ter diferentes sons (para o desenvolvimento da consciência fonológica); junção de diversos sons; treino de fluência leitora e leitura de diversas histórias para posterior reconto oral.

De umas sessões para as outras, a levou TPC's, que realizou de forma muito responsável. A dedicação que foi demonstrando e todos os pequenos sucessos alcançados foram valorizados para que a aluna não desistisse perante as dificuldades e também para reforçar positivamente a sua autoestima.

Em suma, as dificuldades que a apresenta ao nível da leitura e da escrita são ainda muito evidentes, mas a intervenção ainda teve um curto período de tempo, pelo que, no próximo ano letivo, se esperam obter ganhos mais significativos.

Agrupamento de Escolas de 17 de junho de 2013

A psicóloga,

(Membro n.º da Ordem dos Psicólogos Portugueses)

GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

DGEstE
Direção Geral dos estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE [REDACTED]

RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO

(Artigo 13.º, Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro)

2.º Ciclo

Ano letivo 2012 / 2013

1. Identificação do Aluno:

Nome:	[REDACTED]	Nº	[REDACTED]
Ano/Turma:	5º	N.º Processo (Administrativo):	[REDACTED]
		Data de Nascimento:	[REDACTED]
Idade (15/Set.):	10 Anos	C.C.:	[REDACTED]
Residência:	[REDACTED]	C. Postal:	[REDACTED]
Enc. de Educação:	[REDACTED]	Tel.:	[REDACTED]

2. Adequações no Processo de Ensino e de Aprendizagem

2.1 – Problemática

Funções Mentais – Linguagem

A [REDACTED] apresenta limitações significativas na atividade e participação com grande incidência na leitura e na escrita, resultantes de problemas ao nível das funções do corpo, mais concretamente ao nível das funções da atenção, da perceção e das funções mentais específicas da linguagem, caracterizando-se num quadro de Dificuldades Específicas de Aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia).

2.2 – Medidas Educativas implementadas

- | | | |
|----|--|---|
| a) | Apoio Pedagógico Personalizado (Artigo 17.º) | X |
| b) | Adequações Curriculares Individuais (Artigo 18.º) | - |
| c) | Adequações no Processo de Matricula (Artigo 19.º) | - |
| d) | Adequações no Processo de Avaliação (Artigo 20.º) | X |
| e) | Curriculo Especifico Individual (Artigo 21.º) | - |
| f) | Tecnologias de Apoio (Artigo 22.º) | X |
| | Plano Individual de Transição (Artigo 14.º) | - |
| | Apoio Psicológico (SPO) | X |
| | Turma com um número reduzido de alunos (Despacho nº 13170/2009 de 4 de junho)* | |

* A aluna deverá ser integrada numa turma com um número reduzido de alunos, pelo fato de requerer especial atenção e necessitar de apoio individualizado constante, para reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma, aos níveis da organização, do espaço e das atividades, o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e a antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo/turma (Artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 3/2008).

3. Progressos alcançados / Desempenhos mais relevantes

3.1 – Apreciação Global:

A [REDACTED] neste momento revela alguma autoconfiança, diminuiu a inibição em perguntar quando não compreende alguma coisa, o que contribui para a melhoria dos seus resultados. No entanto, muitas das suas dificuldades ainda persistem.

No que diz respeito à leitura, ainda apresenta uma velocidade inadequada, com constantes paragens, hesitante e muitas vezes silabada, o que não ajuda na compreensão do que lê. Constata-se, no entanto que diminuiu o embaraço e desconforto em situação de leitura em voz alta.

Apresenta mais à vontade para responder a questões que exigem seleção de informação para argumentar a resposta.

Na escrita, quando lhe é solicitada uma pequena composição verifica-se uma estrutura incorreta das frases, produz muitas frases sem concordância morfosintática, é pouco extensa na exploração de temas e não efetua autoverificação da produção escrita. Comete muitas incorreções ortográficas e sintáticas, situações de inversões, omissões, confusões e adições de letras e sílabas.

Verifica-se fraca apresentação no seu trabalho de registo escrito, com caligrafia irregular e palavras frequentemente rasuradas.

Verificaram-se ainda dificuldades a focalizar a atenção, distraíndo-se facilmente.

3.2 – Adequações no Processo de Ensino e de Aprendizagem / Propostas para o próximo ano letivo.

Dando cumprimento ao estipulado no Artigo 13.º, números 1 e 2, do Decreto-Lei n.º 3/2008 e face ao desempenho da aluna, verifica-se que não há necessidade de proceder a qualquer revisão do PEI e que **as Medidas Educativas implementadas continuam a constituir a resposta educativa mais adequada às suas necessidades educativas.**

É pertinente que se dê **continuidade à implementação das medidas previstas no seu PEI**, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, de forma a se continuar a adequar o processo de ensino e aprendizagem, a saber: Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações no Processo de Avaliação, Tecnologias de Apoio e Apoio Psicológico. O conselho de turma propõe que, para o próximo ano letivo, tenha apoio ao estudo, o mais individualizado possível.

3.3 – Avaliação/ Estratégias desenvolvidas pelos restantes técnicos

Psicóloga [REDACTED] do Agrupamento de Escolas de [REDACTED] 17 de junho de 2013

"A [REDACTED] apresenta um quadro de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia), que acarretam sérias repercussões ao nível da aprendizagem. Por conseguinte, no final do segundo período, do presente ano letivo – 2012/2013 – passou a beneficiar de medidas educativas ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro. A equipa pluridisciplinar, responsável pela avaliação da situação, considerou pertinente que a aluna usufruísse de acompanhamento psicológico. Este acompanhamento teve início no terceiro período.

Como “Só se aprende a ler... lendo!” e “Só se aprende a escrever... escrevendo!” a intervenção teve como principais objetivos a reeducação da leitura e da escrita.

Inicialmente tentou-se, de forma lúdica, que a [REDACTED] percebesse a diferença e assimilasse os conceitos de linguagem, palavra, sílaba e fonema. Depois, e dado o pouco tempo de intervenção, deram-se primazia a atividades relacionadas com a reeducação da leitura, tais como: atividades de leitura em que um grafema pode ter diferentes sons (para o desenvolvimento da consciência fonológica); junção de diversos sons; treino de fluência leitora e leitura de diversas histórias para posterior reconto oral.

De umas sessões para as outras, a [REDACTED] levou TPC's, que realizou de forma muito responsável. A dedicação que foi demonstrando e todos os pequenos sucessos alcançados foram valorizados para que a aluna não desistisse perante as dificuldades e também para reforçar positivamente a sua autoestima.

Em suma, as dificuldades que a [REDACTED] apresenta ao nível da leitura e da escrita são ainda muito evidentes, mas a intervenção ainda teve um curto período de tempo, pelo que, no próximo ano letivo, se esperam obter ganhos mais significativos.”

4. Elaboração e Aprovação

	Cargos	Data	Assinaturas
Elaboração conjunta	Diretora de Turma Docente de Educação Especial Psicóloga	01/ 07/2013	[REDACTED]
Aprovação do Conselho Pedagógico	Presidente	10/07/2013	
Aprovação do Encarregado de Educação	[REDACTED]	03/07/2013	

GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

Escola EB 2,3 de [REDACTED]

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL(Artigo 8.º, Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro)
Reformulação

2.º Ciclo

Ano letivo: 2013/14

1. Identificação do Aluno

(Alínea a), do n.º 3 do Artigo 9.º)

Nome:	[REDACTED]	Nº	[REDACTED]
Ano/Turma:	6º	N.º Processo (Administrativo):	[REDACTED]
Idade (15/Set.):	11 Anos	C.C.:	[REDACTED]
Residência:	[REDACTED]	C. Postal:	[REDACTED]
Enc. de Educação:	[REDACTED]	Tel.:	[REDACTED]

2. História Escolar do Aluno

(Alínea b), do n.º 3 do Artigo 9.º)

2.1. Pré-Escolar

Beneficiou de apoio no âmbito da Intervenção Precoce:

Sim ☐ Não ☒

Frequentou o jardim de infância:

Sim ☒ Não ☐

Data da 1.ª matrícula: 2005/06

2.2. 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

Pré-escolar	N.º de anos de frequência:				3
	Adiamento da Escolaridade Obrigatória:				Não
1.º CEB	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	N.º total de Retenções
	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	
2.º CEB	5.º Ano		6.º Ano		N.º total de Retenções
	2012/2013		2013/2014		
3.º CEB	7.º Ano	8.º Ano		9.º Ano	N.º total de Retenções
		-		-	-

2.3. Medidas Educativas já adotadas e grau de eficácia

No âmbito da Educação Especial:

Anos Letivos	Medidas Educativas Adotadas
	Frequentou o jardim de infância durante 3 anos
2008/09	Escola do 1.º CEB de [REDACTED] - 1.º ano de escolaridade. Sem elementos no processo que indiquem algum tipo de medidas aplicadas no âmbito da Educação Especial, bem como outras.
2009/10	Escola do 1.º CEB de [REDACTED] - 2.º ano de escolaridade. Teve apoio educativo por revelar imaturidade e algumas dificuldades a ler e principalmente a interpretar o que lia. É referida como "muito distraída" - professora [REDACTED] (21/12/2009). Usufruiu de Plano de recuperação. Em fevereiro de 2010 foi feito pedido de observação psicológica, pela professora titular de turma, justificado com "Problemas de aprendizagem em algumas disciplinas: dificuldades na leitura e escrita; troca muitos fonemas e sílabas; lê palavras globalmente e consegue visualizá-las". Informação Pedagógica - [REDACTED] - 12/04/2010 (ver ponto 2.4) Relatório psicológico- SPO (Psicóloga [REDACTED] - 18/06/2010 - (ver ponto 2.4) Avaliação do plano de recuperação 12/07/2010- " ...o Plano de recuperação surtiu efeito desejado, ou seja, a aluna superou as dificuldades detetadas, o que possibilitou a sua progressão."
2010/11	Escola do 1.º CEB de [REDACTED] - 3.º ano de escolaridade. Pedido de observação psicológica pela professora titular de turma (20/01/2011).- justificação: Dificuldade na leitura e na escrita Apoio Educativo- (ver ponto 2.4)
2011/12	Escola do 1.º CEB de [REDACTED] - 4.º ano de escolaridade. Relatório psicológico - SPO psicóloga [REDACTED] 22/03/2012 - (ver ponto 2.4) Relatório de Apoio Educativo - (ver ponto 2.4)
2012/13	Escola EB 2,3 de [REDACTED] - 5.º ano de escolaridade, turma [REDACTED] Relatório psicológico - psicóloga [REDACTED] 12/12/2012 - (ver ponto 2.4) Foi feita uma referenciação pela DT, de acordo com o Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Foi feita avaliação com referência à CIF-CJ. Foram propostas as seguintes medidas educativas: a) Apoio Pedagógico personalizado; d) Adequações no processo de avaliação; f) Tecnologias de apoio; • Acompanhamento psicológico nos serviços de psicologia do agrupamento de escolas de [REDACTED]; • Turma reduzida (despacho nº13170/2009 de 4 de junho)
2013/14	Escola EB 2,3 de Mundão - 6.º • Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro - Capítulo IV, artigo 16º, ponto 3, alíneas: a) Apoio Pedagógico Personalizado; d) Adequações no processo de avaliação; f) Tecnologias de Apoio. • Acompanhamento psicológico nos serviços de psicologia do agrupamento de escolas de [REDACTED] - 2ª feira, das 17h/17h45m, de 15 em 15 dias; • Usufrui de 2 tempos semanais de Apoio Pedagógico Personalizado, com reforço e desenvolvimento de competências específicas, pela professora de Educação Especial. • Foi integrada numa turma com um número reduzido de alunos (despacho 5048B/2013 de 12 de abril), pelo facto de requerer especial atenção e necessitar de apoio individualizado constante, para reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma, aos níveis da organização, do espaço e das atividades, o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e a antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo/turma (Artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 3/2008).

2.4. Diagnósticos já existentes

(Psicológico, Social, dos Serviços de Saúde, Escolar ou outros, bem como eventuais recomendações)

Informação Pedagógica - [REDACTED] - 12/04/2010 - " A [REDACTED] veio a este gabinete com a mãe, por apresentar dificuldades na aprendizagem. Frequenta o 2º ano de escolaridade e não consegue acompanhar o ritmo da turma onde está inserida. Ao longo da avaliação, embora colaborante e interessada, mostrou muita agitação e precipitação na execução das tarefas propostas. Na avaliação mostrou ser uma criança com normal desenvolvimento para a idade, sem dificuldades significativas nas áreas básicas de aprendizagem, mas com baixo nível de atenção/concentração, sendo difícil manter a

atenção nos trabalhos durante muito tempo, iniciar e terminar tarefas mais longas que exijam concentração. Distrai-se com facilidade com estímulos externos.

A leitura é a área mais perturbada com hesitações, trocas, omissões e sem respeito pela pontuação. Neste quadro de dificuldades na leitura também a compreensão do que lê fica prejudicada.

Na escrita dá erros ortográficos e expõe as suas ideias de forma abreviada e desorganizada.

A [REDACTED] necessita dum acompanhamento individualizado que a ajude a ultrapassar as dificuldades sentidas e impedir que a desmotivação e a ansiedade perante a aprendizagem se instalem, a par do encaminhamento médico adequado."

Relatório -Avaliação psicológica - SPO (psicóloga [REDACTED]) - 18/06/2010 - ".. identificam-se dificuldades no que concerne à leitura e escrita que poderão condicionar a aprendizagem. É uma aluna que manifesta vários sinais de Dificuldade Específica de Leitura e de Escrita (dislexia/disortografia), embora ainda não se possa definir concretamente o quadro, devido à idade cronológica. Como estratégias para superar as dificuldades detectadas sugere-se que continue a beneficiar de apoio individualizado, devendo este ser sistemático. A leitura deve ser treinada, insistindo na sua qualidade. ... Ao nível da compreensão os problemas resultam de erros de leitura, pelo que poderão extinguir-se se houver um investimento na qualidade da leitura.... No próximo ano lectivo é importante que seja encaminhada novamente para este serviço, no sentido de serem analisadas a evolução e desenvolvimento das competências em défice."

Relatório individual do aluno - Apoio Educativo (professora [REDACTED]) - 28/06/2011 - "A [REDACTED] evidenciou alguns progressos na leitura. Todavia, ainda lê com algumas hesitações e sem entoação. Compreende e exprime mensagens verbais, mas apresenta um discurso pouco fluente, pobre em vocabulário, fraca organização e encadeamento de ideias. Tem pouca imaginação e criatividade. Escreve com alguma incorrecção quer ortográfica, quer ao nível morfosintáctico. O seu desempenho ficou aquém das expectativas devido á sua falta de interesse, motivação, empenho, fraca capacidade de concentração e de trabalho."

Relatório - Avaliação psicológica - SPO (psicóloga [REDACTED]) 22/03/2012 - "A [REDACTED] apresenta um desenvolvimento heterogéneo, pois há áreas com um bom desenvolvimento e outras com défices relativamente acentuados. Apresenta um desenvolvimento intelectual ligeiramente abaixo do esperado para a sua idade cronológica, mas com problemas graves na aprendizagem da leitura e da escrita que não são totalmente explicadas por aquele.

Efectivamente, é uma aluna que manifesta fortes indicadores de dificuldades específicas de aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia). Estas dificuldades são um obstáculo recorrente na sua aprendizagem, sobretudo pela necessidade que tem em realizar um esforço maior na leitura e na escrita, pois estas não se processam de forma automática como já seria de esperar para a sua idade e ano de escolaridade. Assim, a aluna deverá continuar a trabalhar para ultrapassar as dificuldades que apresenta. Sempre que possível, deverá beneficiar de um apoio mais individualizado. A leitura deverá ser mais calma, resistindo à tentação de ler tão rápido como o desejável, tentando prestar mais atenção ao detalhe e às pequenas diferenças entre palavras semelhantes, autocorrigindo-se cada vez que erra. Ao nível da compreensão os problemas que ocorrem foram resultado de erros de leitura pelo que poderão extinguir-se com um investimento na qualidade da leitura."

Relatório individual do aluno - Apoio Educativo (professora [REDACTED]) - 28/06/2012 - "Ao longo do ano, a [REDACTED] evidenciou alguns progressos na leitura. Todavia, ainda lê com algumas hesitações e sem entoação.

Compreende e exprime mensagens verbais, mas apresenta um discurso pouco fluente, pobre em vocabulário, fraca organização e encadeamento das ideias. Tem pouca imaginação e criatividade. Escreve com algumas incorrecções ao nível da ortografia e da sintaxe."

Relatório - Avaliação psicológica - SPO (psicóloga [REDACTED]) 12/12/2012

"Tendo em conta os resultados da observação e avaliação psicológica, a [REDACTED] apresenta um desenvolvimento cognitivo médio superior e, portanto, de acordo com o que é esperado, considerando o ano escolar em que se encontra. Por outro lado, os resultados obtidos na avaliação das áreas da leitura e da escrita sugerem um quadro de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia), o que acarreta sérias repercussões ao nível da aprendizagem.

O sucesso na aprendizagem parece estar comprometido, pois a aluna apresenta dificuldade em transmitir o código linguístico, fundamentalmente escrito, carecendo, portanto, de medidas de apoio que se centrem nas

áreas em déficit e fundamentais à aprendizagem eficaz da leitura e da escrita. A intervenção a realizar com a [REDACTED] deverá basear-se na reeducação da leitura e da escrita a cargo de um técnico da educação especial. A par de sessões de trabalho mais individualizado (reeducação), sugere-se que se reforcem, em contexto de sala de aula, todas as estratégias que propiciem o desenvolvimento da leitura e escrita.

Finalmente, sugere-se que este caso seja avaliado tendo por referência a classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (avaliação educacional e psicológica), dado que se considera decisivo para a evolução académica da [REDACTED] a adoção de medidas previstas ao abrigo do decreto-lei 3/2008."

Relatório Circunstanciado – 10 de julho de 2013

Progressos alcançados / Desempenhos mais relevantes

Apreciação Global:

A [REDACTED], neste momento revela alguma autoconfiança, diminuiu a inibição em perguntar quando não compreende alguma coisa, o que contribui para a melhoria dos seus resultados. No entanto, muitas das suas dificuldades ainda persistem.

No que diz respeito à leitura, ainda apresenta uma velocidade inadequada, com constantes paragens, hesitante e muitas vezes silabada, o que não ajuda na compreensão do que lê. Constata-se, no entanto que diminuiu o embaraço e desconforto em situação de leitura em voz alta.

Apresenta mais à vontade para responder a questões que exigem seleção de informação para argumentar a resposta.

Na escrita, quando lhe é solicitada uma pequena composição verifica-se uma estrutura incorreta das frases, produz muitas frases sem concordância morfosintática, é pouco extensa na exploração de temas e não efetua autoverificação da produção escrita. Comete muitas incorreções ortográficas e sintáticas, situações de inversões, omissões, confusões e adições de letras e sílabas.

Verifica-se fraca apresentação no seu trabalho de registo escrito, com caligrafia irregular e palavras frequentemente rasuradas.

Verificaram-se ainda dificuldades a focalizar a atenção, distraíndo-se facilmente.

Adequações no Processo de Ensino e de Aprendizagem / Propostas para o próximo ano letivo.

Dando cumprimento ao estipulado no Artigo 13.º, números 1 e 2, do Decreto-Lei n.º 3/2008 e face ao desempenho da aluna, verifica-se que não há necessidade de proceder a qualquer revisão do PEI e que as Medidas Educativas implementadas continuam a constituir a resposta educativa mais adequada às suas necessidades educativas.

É pertinente que se dê continuidade à implementação das medidas previstas no seu PEI, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, de forma a se continuar a adequar o processo de ensino e aprendizagem, a saber: Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações no Processo de Avaliação, Tecnologias de Apoio e Apoio Psicológico.

O conselho de turma propõe que, para o próximo ano letivo, tenha apoio ao estudo, o mais individualizado possível.

• Relatório Técnico-Pedagógico (08/02/2013)

PERFIL DE FUNCIONALIDADE:

1. Funções do corpo

Tendo em conta os resultados da observação e avaliação psicológica, a [REDACTED] apresenta um desenvolvimento cognitivo médio superior e, portanto, de acordo com o que é esperado, considerando o ano escolar em que se encontra **(b117.0)**.

Ao nível das funções do temperamento e da personalidade, apresenta dificuldades ligeiras **(b126.1)**, isto porque apesar de demonstrar ser cooperante, amigável e prestimosa, também demonstra ser tímida e insegura em contexto escolar.

Dificuldades moderadas são identificadas ao nível das funções da energia e dos impulsos **(b130.2)**, pois a aluna não apresenta motivação para agir, principalmente em situações que percebe como mais difíceis. Nas funções que organizam o processo do pensamento em relação à coerência e à lógica **(b160.2)** as dificuldades também são moderadas.

Os resultados obtidos na avaliação da receção e expressão da linguagem escrita **(b167.3)** sugerem um quadro de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia), o que acarreta sérias repercussões ao nível da atividade e participação. O sucesso na aprendizagem parece estar comprometido, pois a aluna apresenta graves dificuldades em transmitir o código linguístico, fundamentalmente escrito.

Ao nível das funções mentais específicas relacionadas com o reconhecimento e a interpretação dos estímulos visuais, a [REDACTED] também apresenta dificuldades graves (**b156.3**). Os erros cometidos foram essencialmente na identificação de figuras de simetria simples (direita-esquerda).

1. Atividade e participação

Em situação de avaliação a [REDACTED] apresentou-se cooperante, aderiu de forma espontânea às tarefas propostas, sem que se verificassem dificuldades de concentração.

Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos

No que diz respeito à leitura, apresentou uma velocidade inadequada, com constantes paragens, hesitante e muitas vezes silabada. Respeitou a pontuação convenientemente mas não teve uma expressão correta (quando considerados aspectos de dicção, sequência rítmico-oral). Tudo isto conduz a uma dificuldade grave (**d166.3**) na compreensão da linguagem escrita.

No que diz respeito à escrita, copia com um traçado de letra regular, sem emendas e respeitando o tempo estabelecido. O mesmo não se verifica em contexto de sala de aula, quando tem de fazer registos no caderno diário a partir da informação apresentada no quadro, reconhece que não termina o trabalho. No exercício de ditado comete muitas incorreções ortográficas e sintáticas, situações de inversões, omissões, confusões e adições de letras e sílabas. Em 27 palavras, escreveu 11 com erro, sendo que em algumas escreveu 3 sílabas incorretas. Quando lhe é solicitada uma pequena composição verifica-se uma estrutura incorreta das frases, produz muitas frases sem concordância morfosintática. É pouco extensa na exploração de temas e não efetua autoverificação da produção escrita. Revela algumas dificuldades na elaboração do resumo escrito e esquemas, nomeadamente na seleção da informação mais relevante. Apresenta uma dificuldade grave (**d170.3**) a este nível.

Na comunicação, apresenta dificuldades graves a comunicar e receber mensagens orais (**d310.3**); comunicar e receber mensagens escritas (**d325.3**) e escrever mensagens (**d345.3**).

Em contexto de sala de aula, apresenta uma dificuldade ligeira no que diz respeito a concentrar e dirigir a atenção (**d160.1**) (**d161.1**), respetivamente.

2. Fatores ambientais

A aluna vive com os pais e com o irmão mais novo. Os pais trabalham ambos em serviços de carpintaria por conta de outrem.

No que respeita à categoria Apoio e Relacionamentos, a encarregada de educação manifesta interesse em acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem da sua educanda. Os pais, dentro dos seus conhecimentos, acompanham, supervisionam e ajudam diariamente a filha. Assim, a família próxima constitui um facilitador completo (**e310.+4** e **e410.+4**).

A [REDACTED] tem um bom relacionamento e interage com os colegas. Constatase que a amiga mais próxima da [REDACTED] é da mesma turma e disponibiliza-lhe regularmente os apontamentos para que a [REDACTED] possa completar os seus cadernos diários (**e320.+4** e **e420.+4**).

As pessoas em posição de autoridade também se apresentam como um facilitador completo (**e330.+4** e **e430.+4**), operacionalizado através do apoio individualizado que lhe prestam.

3. Fatores pessoais

Em situações de acompanhamento individualizado, foi possível verificar que a [REDACTED] revela falta de autoconfiança, inibição em perguntar quando não compreende alguma coisa, principalmente no registo escrito o que constitui uma barreira moderada (**-2**).

Necessita sempre de incentivos verbais, na realização das tarefas escolares, não conseguindo uma autonomia desejável (**-3**) o que constitui uma barreira grave.

Ao nível dos hábitos de estudo, verbaliza vontade em se aplicar no estudo, e em ter sucesso nas suas aprendizagens, porém isto não se verifica (7 níveis negativos no 1º período), o que a leva a desanimar. Encontra muitos obstáculos, os quais advêm em parte das dificuldades em termos de incorreção ortográfica e da sua qualidade e velocidade médias de leitura. É de salientar a informação recolhida com a encarregada de educação, pois esta refere que em ambiente familiar é necessário mandar constantemente a [REDACTED] estudar, visto que raramente apresenta motivação para o fazer de uma forma voluntária. Consequentemente, o gosto pela leitura é reduzido (**-2**).

Razões que determinam as NEE de carácter permanente/ tipologia

A [] apresenta limitações significativas na atividade e participação com grande incidência na leitura e na escrita, resultantes de problemas ao nível das funções do corpo, mais concretamente ao nível das funções da atenção, da perceção e das funções mentais específicas da linguagem, caracterizando-se num quadro de Dificuldades Específicas de Aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia).

TIPIFICAÇÃO DAS NEE								
Sensorial			Mentais (globais e específicas)			Voz e fala	Neuromusculo- esqueléticas	Saúde Física
Audição	Visão	Audição e visão	Cognitivas	Linguagem	Emocionais			
				X				

2.5. Situação Sociofamiliar e suas motivações

A [] vive com os pais e um irmão mais novo.

A família acompanha a aluna no percurso escolar de forma continuada e persistente, esforça-se para a ajudar a ultrapassar as dificuldades.

ASE – escalão B

3. Perfil de Funcionalidade do Aluno (por referência à CIF-CJ)

(Alíneas c) e d), do n.º 3 do Artigo 9.º)

CHECKLIST

FUNÇÕES DO CORPO	
Funções do corpo são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas). Deficiências são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda.	
CATEGORIAS (Código e Descrição)	QUALIFICADORES
Capítulo 1 – Funções Mentais	
(Funções Mentais Globais)	
b117 Funções intelectuais	0
b126 Funções do temperamento e da personalidade <ul style="list-style-type: none"> b1261 Amabilidade b1266 Segurança 	1
b130 Funções da energia e dos impulsos <ul style="list-style-type: none"> b1301 Motivação 	2
(Funções Mentais Específicas)	
b156 Funções da perceção <ul style="list-style-type: none"> b1561 Perceção visual 	3
b160 Funções do pensamento <ul style="list-style-type: none"> b1601 Forma do pensamento 	2
b167 Funções mentais da linguagem <ul style="list-style-type: none"> b1670 Receção da linguagem <ul style="list-style-type: none"> b16701 Receção da linguagem escrita b1671 Expressão da linguagem <ul style="list-style-type: none"> b16711 Expressão da linguagem escrita 	3

ATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO

Atividade é a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo.

Participação é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real.

Limitações da atividade são dificuldades que um indivíduo pode ter na execução de atividades.

Restrições na participação são problemas que um indivíduo pode enfrentar quando está envolvido em situações da vida real.

CATEGORIAS (Código e Descrição)	QUALIFICADORES
Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos	
d160 Concentrar a atenção	1
d161 Dirigir a atenção	1
d166 Ler	3
▪ d1661 Compreender a linguagem escrita	
d170 Escrever	3
▪ d1700 Utilizar competências e estratégias genéricas do processo de escrita	
▪ d1701 Utilizar as convenções gramaticais e autorizadas nas composições escritas	
▪ d1709 Escrever, não especificada	
d172 Calcular	2
Capítulo 3 – Comunicação	
d310 Comunicar e receber mensagens orais	3
d325 Comunicar e receber mensagens escritas	3
d345 Escrever mensagens	3
d350 Conversação	1
d355 Discussão	1

NOTA: As diferentes categorias podem ser consideradas enquanto barreiras (.) ou facilitadores (+). À frente de cada categoria, é indicado o valor que se considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores:

0 – Nenhum facilitador/barreira

2 – Facilitador/barreira moderado

8 – Não especificada

1 – Facilitador/barreira ligeiro

3 – Facilitador/barreira grave

9 – Não aplicável

4 – Facilitador/barreira completo

FATORES AMBIENTAIS

Fatores ambientais constituem o ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem sua vida.

CATEGORIAS (Código e Descrição)	QUALIFICADORES
Capítulo 3 – Apoio e Relacionamentos	
e310 Família próxima	+4
e320 Amigos	+4
e330 Pessoas em posição de autoridade	+4
Capítulo 4 – Atitudes	
e410 Atitudes individuais dos membros da família próxima	+4
e420 Atitudes individuais dos amigos	+4
e430 Atitudes individuais das pessoas em posição de autoridade	+4

FATORES PESSOAIS

Fatores pessoais são o histórico particular da vida de um indivíduo e englobam as características do indivíduo que não são parte de uma condição ou estado de saúde.

CATEGORIAS	QUALIFICADORES
Gosto pela leitura	-2
Autonomia na realização das tarefas escolares	-3
Autoconfiança	-2

4. Adequações no processo de Ensino e de Aprendizagem (Artigo 16.º)**4.1. Medidas Educativas a implementar:**

- | | | |
|----|---|---|
| a) | Apoio Pedagógico Personalizado (Artigo 17.º) | ⊗ |
| b) | Adequações Curriculares Individuais (Artigo 18.º) | |
| c) | Adequações no Processo de Matrícula (Artigo 19.º) | |
| d) | Adequações no Processo de Avaliação (Artigo 20.º) | ⊗ |
| e) | Currículo Específico Individual (Artigo 21.º) | |
| f) | Tecnologias de Apoio (Artigo 22.º) | ⊗ |
| • | Plano Individual de Transição (Artigo 14.º) | |
| • | Acompanhamento psicológico | ⊗ |
| • | Turma reduzida (Despacho nº despacho 5048B/2013 de 12 de abril) * | ⊗ |

* A aluna está integrada numa turma com um número reduzido de alunos, pelo facto de requerer especial atenção e necessitar de apoio individualizado constante, para reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma, aos níveis da organização, do espaço e das atividades, o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e a antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo/turma (Artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 3/2008).

4.2. Concretização das Medidas Educativas a implementar:**A – Apoio Pedagógico Personalizado (Artigo 17.º)**

Áreas Curriculares Disciplinas envolvidas: todas as que a [REDACTED] frequenta.

❖ Estratégias a desenvolver pelo Educador/Professor:

- | | | |
|----|---|---|
| a) | Reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma, aos níveis da organização, do espaço e das atividades. | x |
| b) | Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem. | x |
| c) | Antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo/turma. | x |

❖ Estratégia a desenvolver pelo educador/ professor ou docente de E. Especial:

- | | | |
|----|---|---|
| d) | Reforço e desenvolvimento de competências específicas | x |
|----|---|---|

Toda a intervenção educativa será pensada à medida da aluna, de modo a dar a resposta adequada à sua problemática (Dislexia - Disortografia), devendo ter-se em conta as seguintes orientações:

- Saber ouvir e aconselhar o aluno nas alturas previstas para tal (dar a conhecer ao aluno que está informado sobre o problema e que lhe prestará a ajuda necessária) sem superproteção;
- Reconhecer que podem existir problemas de autoestima;
- Reconhecer que provavelmente existe um desfasamento entre o desempenho escolar (as classificações) e as reais capacidades do aluno;
- Verificar que os direitos legais do aluno são respeitados, nomeadamente atendendo ao Dec. Lei 3/2008, no que diz respeito às provas de avaliação, tempo suplementar, etc.;
- Privilegiar sempre que possível, a avaliação oral dos conhecimentos;

- Dar à aluna (dislética) informações claras sobre a estrutura das lições, para que desta forma seja mais fácil assimilar os conteúdos; para isso pode, por exemplo, utilizar diagramas e esquemas durante as aulas, a informação nova deve ser repetida, dada a sua escassa memória de trabalho e as dificuldades de atenção;
- Ser sempre claro nas explicações das ordens dadas, oralmente, preferencialmente, dando exemplos e mostrando onde quer que faça a atividade. Ex.: do lado direito superior da folha, mostrar o lado e a orientação.
- Colocar a aluna à vontade para colocar questões durante a aula, sempre que não perceba;
- Sentar a aluna nas primeiras filas e prestar-lhe uma atenção individualizada, sempre que possível;
- Ajudá-la a pronunciar corretamente as palavras, não pretendendo que alcance um nível leitor igual ao dos colegas;
- Avaliar a aluna, relativamente aos seus esforços e progressos e não deve ser comparada com os colegas;
- Evitar que a aluna tenha que copiar muita informação do quadro, podendo por exemplo fornecer-lhe fotocópias ou apontamentos;
- Certificar-se de que a aluna compreendeu a mensagem, se não, reformular a informação dada com estruturas ou palavras novas;
- Ter presente que a aluna pode precisar de mais tempo que os colegas para terminar os seus trabalhos;
- Os seus trabalhos e testes escritos deverão ser avaliados pelo conteúdo e não deverão ser tidos em conta os erros da escrita. Os aspetos positivos do seu trabalho deverão ser salientados, sem deixar de referenciar aquilo que ainda precisa de melhorar e que está ao seu alcance, valorizando mais os progressos do que as falhas.
- Ter em consideração que para esta aluna, ouvir e escrever simultaneamente pode tornar-se difícil;
- Trabalhar sempre com o erro como forma de aprendizagem e nunca como meio de punição.

É da responsabilidade do Professor de Educação Especial:

- Coordenar toda a intervenção educativa;
- Elaborar e implementar um Programa de Conteúdos Específicos que privilegie as seguintes áreas: Estimulação cognitiva (linguagem, memória, atenção); Perceção auditiva, Leitura; Escrita, TIC; Socioafetiva

D – Adequações no Processo de Avaliação (Artigo 20.º)

Adequação	Disciplina (s)	Explicitação
Tipo de Prova Instrumentos de Avaliação	Todas as disciplinas que a aluna frequenta	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nos testes escritos, o professor deverá ler o texto principal pausadamente. Depois, ler cada pergunta individualmente, à aluna, para esta responder logo de seguida. ▪ Não penalizar a aluna pelos erros ortográficos. ▪ Sublinhar o que se pede, destacando do enunciado da pergunta (ex. negrito ou tamanho de letra diferente).
Forma/Meio de Comunicação		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar as áreas fortes; ▪ Maior incidência na oralidade.
Periodicidade		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação contínua.
Local de Execução		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar os trabalhos e pesquisas realizados extra-aula e/ou por iniciativa própria. ▪ Realizar as provas, em situação que se justifique, em sala à parte.

Duração		▪ Prolongamento do tempo destinado à realização das atividades, quando se revelar necessário.
Outra (especificar)		▪ Reforço constante.

O processo de avaliação da aluna será contínuo, dentro dos parâmetros estabelecidos por ano de escolaridade valorizando-se os aspetos positivos do seu trabalho e respeitando o seu ritmo de execução de tarefas, com sistematização trimestral.

Contudo, sempre que se considere que as medidas/estratégias adotadas são insuficientes ou desajustadas, Diretor de Turma, conjuntamente com o Professor de Educação Especial deverão reunir no sentido de se efetuarem as alterações necessárias.

As percentagens a atribuir em cada uma das áreas Curriculares nos diversos domínios de avaliação são as aprovadas em Conselho Pedagógico.

4.3 - Objetivos a Atingir

- * Evitar o seu desinteresse e desmotivação;
- * Melhorar a sua autoimagem;
- * Desenvolver a sua autonomia;
- * Aumentar a sua atenção/concentração;
- * Desenvolver competências da leitura, da escrita e do cálculo.

4.4 - Linhas Metodológicas e Estratégias a Adotar

- * Contribuir para ajudar a superar a sua fragilidade de autoconfiança;
- * Dar prioridade a métodos que, passando pela experiência direta, favoreçam a reflexão, a expressão e a comunicação;
- * Rever sistematicamente os conceitos ensinados para manter e reforçar a sua memorização;
- * Tomar uma atitude de 'reforço positivo' junto da aluna, valorizando mais os progressos.

F – Tecnologias de Apoio (Artigo 22.º)

Dispositivos Tecnológicos Educativos previstos:

Outras:	
Utilização do computador	X
Utilização de software educativo	X

G – Outras Respostas Educativas:

I - Acompanhamento Psicológico :

A aluna beneficiará de acompanhamento psicológico disponibilizado pelo Agrupamento, psicóloga [REDACTED]
[REDACTED] 2ª feira, das 17h/17h45mn, de 15 em 15 dias.

5. Distribuição das diferentes respostas educativas pelos técnicos responsáveis

Disciplinas/Áreas/Conhecimentos	Contexto (local da atividade)	Professores/Técnicos Responsáveis
PORTUGUÊS/Assessoria	SALA DE AULA	
INGLÊS (Nível 2)		
HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL		
MATEMÁTICA/Assessoria		
CIÊNCIAS NATURAIS		
EDUCAÇÃO VISUAL		
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA		
EDUCAÇÃO MUSICAL		
EDUCAÇÃO FÍSICA		
EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA		
CIDADANIA e EMPREENDEDORISMO		
APOIO ao ESTUDO MATEMÁTICA		
APOIO ao ESTUDO PORTUGUÊS		
APOIO ao ESTUDO INGLÊS	GABINETE D.T. Sala de Apoio	
DIRETOR (A) de TURMA		
EDUCAÇÃO ESPECIAL		
PSICOLOGIA		

6. Data e Assinaturas dos Participantes na implementação do PEI

DISCIPLINAS / ÁREAS	NOME DOS PROFESSORES/TÉCNICOS
PORTUGUÊS/Assessoria	
INGLÊS (Nível 2)	
HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL	
MATEMÁTICA/Assessoria	
CIÊNCIAS NATURAIS	
EDUCAÇÃO VISUAL	
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	
EDUCAÇÃO MUSICAL	
EDUCAÇÃO FÍSICA	
EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA	
CIDADANIA e EMPREENDEDORISMO	
DIRETOR (A) de TURMA	
EDUCAÇÃO ESPECIAL	
APOIO ao ESTUDO PORTUGUÊS	
APOIO ao ESTUDO MATEMÁTICA	
APOIO ao ESTUDO INGLÊS	
PSICÓLOGA	

Mundão, 05 de novembro de 2013

7. Horário Semanal do Aluno

Tempos		2.ª-feira	3.ª-feira	4.ª-feira	5.ª-feira	6.ª-feira
Início	Term					
8:30	9:15	MAT (asses)	MAT(asse)	PORT(asses)	MAT	HGP
9:15	10:00					
10:15	11:00	PORT	CNT	EDF	EV	PORT
11:00	11:45					
11:55	12:40	AE ING	AE PORT	CE	AE MAT	ET
12:40	13:25					
13:40	14:25	ING	HGP		CNT	
14:25	15:10	AE MAT	EDM		ING	EMRC
15:20	16:05	AE PORT				EDF
16:05	16:50	Ed Esp	Ed Esp			
17:00	17:45	Psicologia				
Observações:		Apoio Pedagógico Personalizado – Docente Educação Especial () – 2 tempos semanais Apoio psicológico – psicóloga de 15 em 15 dias				

8. Calendarização

Referenciação (responsável - DT)	19 de dezembro de 2012
Relatório Técnico-Pedagógico:	08 de fevereiro de 2013
Elaboração do Primeiro Programa Educativo Individual:	15 de fevereiro de 2013
Reformulação do Programa Educativo Individual	05 de novembro de 2013
Início da Implementação do Programa Educativo Individual:	14 de novembro de 2013
Revisão do Programa Educativo Individual:	Sempre que necessário e obrigatoriamente no fim de cada ano letivo.

9. Avaliação do Programa Educativo Individual

Sistema de Avaliação:

9.1 Avaliação do programa Educativo Individual:

Instrumentos de Avaliação	Grelha de avaliação do PEI, especificando o grau de adequação das medidas educativas implementadas.
Momentos de Avaliação	Sempre que necessário, e obrigatoriamente no final de cada ciclo do Ensino básico.
Intervenientes na Avaliação	Diretora de turma Docente da educação especial Psicóloga

9.2 Avaliação da implementação das medidas educativas (trimestralmente):

Instrumentos de Avaliação	Síntese descritiva em documento próprio anexo ao PEI.
Momentos de Avaliação	No final de cada período, ou seja, em cada momento de avaliação sumativa interna.
Intervenientes na Avaliação	Diretora de turma Docente da educação especial Psicóloga

9.3 Avaliação dos resultados obtidos pelos alunos (relatório circunstanciado):

Instrumentos de Avaliação	Relatório circunstanciado, do qual fará parte:
----------------------------------	--

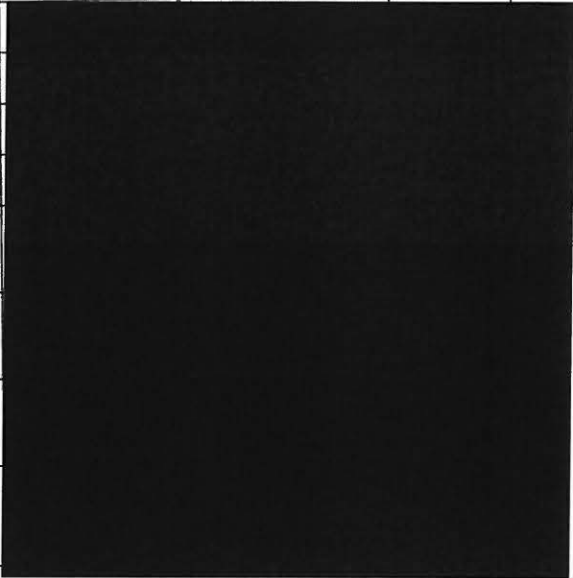
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explicitação da necessidade ou não do aluno continuar a beneficiar das medidas educativas, ➤ Propostas de alteração ao programa educativo
Momentos de Avaliação	No final de cada ano letivo.
Intervenientes na Elaboração	Diretora de turma, Docente da educação especial Psicóloga
Intervenientes na Aprovação	Conselho Pedagógico Encarregado de Educação

10. Transição entre Ciclos

A transição do 2º para o 3º Ciclo:

- Ter em conta as indicações referidas no Relatório Circunstanciado, onde constam todas as informações necessárias para dar a continuidade pedagógica, de acordo com o perfil de funcionalidade da aluna.

11. Autoria e Homologação

	Cargo	Data	Assinaturas
Programa Educativo Individual reformulado por:	Diretor de turma	05/11 /2013	
	Docente de educação especial		
	Encarregado de educação		
	Psicóloga		
Coordenação do PEI:	Diretor de turma	-	
Aprovação do Conselho Pedagógico	A Presidente	13 /11 /2013	
Homologação da Direção:	A Diretora	13 /11 /2013	
Concordância do Encarregado de Educação:	Encarregado de Educação	05/ 11 /2013	

12. Lista de Anexos

A.	Plano de reeducação	
B.	Síntese descritiva 1.º período	
C.	Síntese descritiva 2.º período	
D.	Grelha de avaliação do PEI	
E.	Relatório circunstanciado	
F.		
G.		
H.		



DGEstE
Direção Geral dos estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

Agrupamento de Escolas de [REDACTED]
Escola EB 2,3 de [REDACTED]

Avaliação do PEI

(Artigo 13.º, Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro)

Ano letivo: 2013/14

Identificação do Aluno:

Nome:	[REDACTED]			Nº	[REDACTED]
Ano/Turma:	6º	N.º Processo (Administrativo):	[REDACTED]	Data de Nascimento:	[REDACTED]
Idade (15/Set.):	11 Anos	C.C.:	[REDACTED]		
Residência:	[REDACTED]	C. Postal:	[REDACTED]		
Enc. de Educação:	[REDACTED]	Tel.:	[REDACTED]		

A – Adequações no processo de Ensino e de Aprendizagem

A.1 - As Medidas Educativas implementadas foram as mais adequadas?

Sim	X
Não	

Se a resposta foi não, refira a reformulação que se torna imprescindível.

Não se aplica.

B - Tratando-se de um aluno a beneficiar da Medida Educativa "Condições Especiais de Avaliação"

B.1 - Os Processos e Critérios específicos de Avaliação permitiram uma avaliação formativa e justa?

Sim	X
Não	

Comente a resposta negativa

Não se aplica.

B.2 – Intervenções efetuadas

	Sim	Não
As estratégias e atividades planificadas permitiram que se respeitasse a forma e o ritmo de aprendizagem do aluno?	X	
As medidas adoptadas facilitaram a inclusão da aluna?	X	
As adequações curriculares foram favoráveis à individualização do ensino?	X	
O apoio proporcionado foi suficiente?	X	

Comente as respostas negativas

Não se aplica.

B.3 - Existe necessidade de incluir mais áreas curriculares / disciplinas?

Sim	X
Não	

Se sim, quais?

Português.

C – Desempenho dos Professores - Pais /Encarregados de Educação

	Sim	Não
As estratégias e os recursos foram os mais adequados?	X	
As responsabilidades foram partilhadas e assumidas por todos os intervenientes?	X	
A quantidade e a qualidade do trabalho foi a prevista?	X	
Os professores receberam formação necessária / suficiente?	X	
A colaboração dos Pais / Encarregados de Educação foi a desejada / programada?	X	

Comente as respostas negativas

D – Colaboração dos técnicos intervenientes.

Todos os técnicos envolvidos colaboraram sempre e oportunamente ao longo do ano.

E – Fatores imprevistos que condicionaram a aprendizagem do Aluno:

F - Quanto à extensão, este Programa Educativo Individual foi:

a) Adequado	X
b) Demasiado longo	
c) Demasiado curto	

Se a resposta foi b) ou c), indique as áreas que deveriam merecer mais importância e/ou as que poderiam ser retiradas.

Não se aplica.

G – Assinaturas:

Diretora de Turma: _____

A Docente de Educação Especial: _____

A Psicóloga: _____

Data: 17 / 06 /2015

**Proposta para aplicação de condições especiais na realização das provas finais
de ciclo ano letivo 2013/2014**

CONDIÇÕES ESPECIAIS NA REALIZAÇÃO DE PROVAS DO ENSINO BÁSICO

REQUERIMENTO/DESPACHO

1. Designação do Agrupamento de escolas ou escola não agrupada

Escola: Escola Básica

Agrupamento de Escolas: Escolas de

2. Dados do aluno

Nome:

Nº de CC/BI:

Data de Nascimento:

Ano de Escolaridade: 6.º Ano

Escola: Escola Básica de

Está ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro: Sim

3. Caracterização das necessidades educativas especiais do aluno

Aluno com dislexia

4. Condições especiais a requerer para realização das provas do ensino básico

Ficha A – apoio para classificação de provas de alunos com dislexia

Realização de provas em sala à parte

Outras condições: Leitura dos enunciados das provas finais de ciclo

5. Parecer do Diretor de Turma

Ouvido o conselho de turma, proponho que a aluna usufrua das condições especiais na realização das provas finais de ciclo.

26.10.14

6. Assinatura do Encarregado de Educação e data

26.10.14

7. Despacho de Autorização

26.10.2014

(O Diretor

Exmo Senhor

Diretor do Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

Viseu

Proposta para aplicação de condições especiais na realização das provas finais de ciclo no ano letivo 2013/2014

A aluna [REDACTED] do 6º ano, turma [REDACTED] abrangida pelo Decreto-lei nº3/2008, de 7 de janeiro, apresenta uma dislexia grave que se caracteriza por um padrão de leitura com acentuada lentidão, silabada, com inversões (de fonemas e sílabas) sistemáticas, o que não lhe permite no final do texto ter uma compreensão global do sentido da mensagem.

Na escrita comete muitas incorreções ortográficas e sintáticas, situações de inversões, omissões, confusões e adições de letras e sílabas.

Apresenta uma caligrafia irregular e palavras frequentemente rasuradas.

Pela caracterização apresentada, ouvido o conselho de turma, proponho que a aluna usufrua das seguintes condições especiais na realização da prova final de ciclo de português e matemática:

- . aplicação da ficha A na classificação das provas finais de ciclo;
- . tolerância de trinta minutos concedidos às provas finais de ciclo, de acordo com o estipulado no nº 26 do Despacho nº 3597-A/2014;
- . leitura dos enunciados das provas finais de ciclo (realização de provas em sala à parte, separada dos restantes examinandos).

Mundão, 20 de março de 2014

A diretora de turma:

[REDACTED]

FICHA A – Apoio para classificação de provas de exame nos casos de dislexia

69

FICHA B

Os itens seguintes destinam-se exclusivamente ao preenchimento da parte final da Ficha B – *“Levantamento das dificuldades específicas do aluno relativamente à dislexia”*, para uso do Diretor de Turma, Professor de Educação Especial ou Serviços de Psicologia e Orientação.

HABILIDADES COGNITIVAS

- 1.1. se ainda não reconhece espontaneamente no seu corpo, no outro de frente, no espaço envolvente e nos espaços gráficos, os elementos que se situam à direita e à esquerda
- 1.2. não reconhece/não executa simetrias, falha no reconhecimento imediato de uma dada estrutura (ex: b q d p), ou na compreensão das distribuições espaciais de várias componentes.
- 1.3. lida mal com dados relativos à forma como o tempo se organiza (ex: a relação hora/minuto/segundo; o mês que se segue ou antecede um outro mês), não “encaixa” as ações ou tarefas nos tempos disponíveis (não interpreta adequadamente a passagem do tempo), não respeita a sequência com que os elementos de uma série ouvida ou os eventos de uma narrativa se sucedem no tempo (ex: ao fazer a repetição da série “Lisboa, Porto, Viana, Braga, Tomar, Faro” ou um reconto, perturba a sequencialidade)
- 1.4. ouvida uma dada cadência rítmica que lhe é proposta, não a repete corretamente (ex: 000 . 0 . 00)
- 1.5. ao escrever, ao falar, ao escutar, erra quanto aos sons equivalentes (ex: vesta-festa)
- 1.6. oferecida uma série de palavras, não a retém devidamente (ex: escutando verde/lilás/azul/preto/roxo/castanho, repete verde/preto/roxo.....)
- 1.7. tem dificuldade em perceber quais os sons isolados que compõem um todo ou, a partir de sons individuais compreender a sua junção num todo (ex: cofre – c/o/f/r/e e r/a/s/p/a – raspa)
- 1.8. tem dificuldade em perceber diferenças mínimas em desenhos (ex: os habituais jogos “encontrar as diferenças”)
- 1.9. apesar de procurar fixar visualmente, durante um tempo, uma dada estrutura de signos, erra ao reproduzi-la de imediato (ex: $\Sigma \beta \gamma \chi \Lambda$)
- 1.10. não integra devidamente certos conceitos prejudicando a compreensão ou reconhecimento de categorias (ex: reconhecer substantivo-adjetivo-verbo)
- 1.11 perante novas situações problemáticas ficam bloqueados ou ansiosos, sem disponibilidade para as ultrapassar
- 1.12 pouca habilidade para estabelecer relações, associar dados
- 1.13 a atenção é fugidia, os períodos de concentração são curtos
- 1.14. aquilo que parecia já aprendido como que “se varre” da memória, em certos momentos

AJUSTAMENTO EMOCIONAL

As dificuldades sentidas, a incerteza de vir a relembrar o que foi “aprendido”, a soma de todos os inêxitos sofridos, a certeza da existência de barreiras no acesso à informação e no seu uso, desencadeiam porventura, um certo tipo de comportamentos que sendo gerados pelas dificuldades, são geradores de novas outras dificuldades. Podem assumir atitudes que vão desde o desalento e desmotivação, à inibição, insegurança, baixa autoestima, isolamento e revolta.

FICHA B

Os itens seguintes destinam-se exclusivamente ao preenchimento da parte final da Ficha B – *“Levantamento das dificuldades específicas do aluno relativamente à dislexia”*, para uso do Diretor de Turma, Professor de Educação Especial ou Serviços de Psicologia e Orientação.

HABILIDADES COGNITIVAS

- 1.1. se ainda não reconhece espontaneamente no seu corpo, no outro de frente, no espaço envolvente e nos espaços gráficos, os elementos que se situam à direita e à esquerda
- 1.2. não reconhece/não executa simetrias, falha no reconhecimento imediato de uma dada estrutura (ex: b q d p), ou na compreensão das distribuições espaciais de várias componentes.
- 1.3. lida mal com dados relativos à forma como o tempo se organiza (ex: a relação hora/minuto/segundo; o mês que se segue ou antecede um outro mês), não “encaixa” as ações ou tarefas nos tempos disponíveis (não interpreta adequadamente a passagem do tempo), não respeita a sequência com que os elementos de uma série ouvida ou os eventos de uma narrativa se sucedem no tempo (ex: ao fazer a repetição da série “Lisboa, Porto, Viana, Braga, Tomar, Faro” ou um reconto, perturba a sequencialidade)
- 1.4. ouvida uma dada cadência rítmica que lhe é proposta, não a repete corretamente (ex: 000 . 0 . 00)
- 1.5. ao escrever, ao falar, ao escutar, erra quanto aos sons equivalentes (ex: vesta-festa)
- 1.6. oferecida uma série de palavras, não a retém devidamente (ex: escutando verde/lilás/azul/preto/roxo/castanho, repete verde/preto/roxo.....)
- 1.7. tem dificuldade em perceber quais os sons isolados que compõem um todo ou, a partir de sons individuais compreender a sua junção num todo (ex: cofre – c/o/f/r/e e r/a/s/p/a – raspa)
- 1.8. tem dificuldade em perceber diferenças mínimas em desenhos (ex: os habituais jogos “encontrar as diferenças”)
- 1.9. apesar de procurar fixar visualmente, durante um tempo, uma dada estrutura de signos, erra ao reproduzi-la de imediato (ex: Σ β γ χ) \wedge)
- 1.10. não integra devidamente certos conceitos prejudicando a compreensão ou reconhecimento de categorias (ex: reconhecer substantivo-adjetivo-verbo)
- 1.11. perante novas situações problemáticas ficam bloqueados ou ansiosos, sem disponibilidade para as ultrapassar
- 1.12. pouca habilidade para estabelecer relações, associar dados
- 1.13. a atenção é fugidia, os períodos de concentração são curtos
- 1.14. aquilo que parecia já aprendido como que “se varre” da memória, em certos momentos

AJUSTAMENTO EMOCIONAL

As dificuldades sentidas, a incerteza de vir a relembrar o que foi “aprendido”, a soma de todos os inêxitos sofridos, a certeza da existência de barreiras no acesso à informação e no seu uso, desencadeiam porventura, um certo tipo de comportamentos que sendo gerados pelas dificuldades, são geradores de novas outras dificuldades. Podem assumir atitudes que vão desde o desalento e desmotivação, à inibição, insegurança, baixa autoestima, isolamento e revolta.

Relatório de acompanhamento psicológico 2013/2014

RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO

2013-2014
3º PERÍODO

Aluno:

Nome: [REDACTED]

Data de Nascimento: [REDACTED]

Idade Cronológica: 12A, 01M

Escolaridade: 6º [REDACTED]

Escola: EB2,3 de [REDACTED]

Familiares:

Elementos do agregado familiar: pais, irmão e [REDACTED]

Morada:

1. Motivo do acompanhamento:

A aluna teve o acompanhamento psicológico de forma quinzenal, dando continuidade ao processo desenvolvido nos períodos passados.

2. Considerações Gerais:

A aluna revelou-se bastante responsável, realizando as tarefas que lhe foram sendo dirigidas de uma sessão para a outra, demonstrando interesse e motivação para o acompanhamento.

Nas diversas sessões foram realizadas atividades no âmbito da reeducação pedagógica da leitura e da escrita, com o objetivo de motivar a [REDACTED], pois estando motivada, os seus resultados são também mais positivos. É uma aluna que apesar das suas dificuldades, revela hábitos de estudo e esforça-se por conseguir fazer melhor.

Neste momento continua a demonstrar dificuldades ao nível da escrita, realizando textos com erros, mas que são justificados com o seu problema, embora se registem em menor número.

Com a aplicação da Prova de Análise das Dificuldades de Leitura e de Escrita, verificaram-se dificuldades nas funções responsáveis pela produção de mensagens escritas com significado e nas funções mentais responsáveis pela receção da linguagem escrita pois, demonstra muitas dificuldades ao nível da construção frásica.

A leitura apresentada pela [REDACTED] continua a ser realizada de forma lenta, lendo as palavras de forma intuitiva, acabando por acertar e noutras situações errar.

Analisando o seu percurso e progressos alcançados, conclui-se que as medidas educativas de que beneficia estão adequadas e a surtir efeito.

Face ao exposto, será pertinente que a [REDACTED] continue a beneficiar de acompanhamento psicológico no próximo ano letivo, para continuar a evoluir no seu processo académico.

[REDACTED] 02 de junho de 2014

A Psicóloga

[REDACTED]

GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

DGEstE
Direção Geral dos estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE

RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO

(Artigo 13.º, Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro)

2.º Ciclo

Ano letivo 2013 / 2014

1. Identificação do Aluno:

Nome:				Nº	
Ano/Turma:	6º	N.º Processo (Administrativo):		Data de Nascimento:	
Idade (15/Set.):	11 Anos	C.C.:			
Residência:			C. Postal:		
Enc. de Educação:			Tel.:		

2. Adequações no Processo de Ensino e de Aprendizagem

2.1 – Problemática

Funções Mentais – Linguagem

A [REDACTED] apresenta limitações significativas na atividade e participação com grande incidência na leitura e na escrita, resultantes de problemas ao nível das funções do corpo, mais concretamente ao nível das funções da atenção, da perceção e das funções mentais específicas da linguagem, caracterizando-se num quadro de Dificuldades Específicas de Aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia).

2.2 – Medidas Educativas implementadas

- a) Apoio Pedagógico Personalizado (Artigo 17.º)
- b) Adequações Curriculares Individuais (Artigo 18.º)
- c) Adequações no Processo de Matrícula (Artigo 19.º)
- d) Adequações no Processo de Avaliação (Artigo 20.º)
- e) Currículo Específico Individual (Artigo 21.º)
- f) Tecnologias de Apoio (Artigo 22.º)
- Plano Individual de Transição (Artigo 14.º)
- Apoio Psicológico (SPO)
- APA português
- APA matemática
- Turma com um número reduzido de alunos (Despacho 5048B/2013 de 12 de abril)*

X
-
-
X
-
X
-
X
X
X

* No próximo ano lectivo, a aluna deverá ser integrada numa turma com um número reduzido de alunos, pelo fato de requerer especial atenção e necessitar de apoio individualizado constante, para reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma, aos níveis da organização, do espaço e das atividades, o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e a antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo/turma (Artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 3/2008).

3. Progressos alcançados / Desempenhos mais relevantes

3.1 – Apreciação Global:

De uma maneira geral, pode dizer-se que se verificam ligeiras melhorias no desempenho da [REDACTED] relativamente às necessidades diagnosticadas. Contudo ainda se verificam fatores de desenvolvimento que apresentam níveis baixos.

A [REDACTED] apresenta uma dislexia grave que se caracteriza por um padrão de leitura com acentuada lentidão, silabada, com inversões (de fonemas e sílabas) sistemáticas (d166.3), o que não lhe permite no final do texto ter uma compreensão global do sentido da mensagem (d310.3) (d325.3).

Na escrita comete muitas incorreções ortográficas e sintáticas, situações de inversões, omissões, confusões e adições de letras e sílabas; apresenta uma caligrafia irregular e palavras frequentemente rasuradas (d170.3). Apesar de já se verificarem alguns progressos ao nível da composição escrita, ainda se verifica, muitas vezes, uma estrutura incorreta das frases e produz muitas frases sem concordância morfosintática. É pouco extensa na exploração de temas e não efetua autoverificação da produção escrita. Revela algumas dificuldades na elaboração do resumo escrito e esquemas, nomeadamente na seleção da informação mais relevante. Continua com uma dificuldade grave (d170.3) a este nível.

Foram analisadas regularmente as suas dificuldades e fornecidas pistas para superá-las como por exemplo, persistir para que leia repetidamente até conseguir realizar a leitura de forma correta, fluente e compreensiva e foi sistematicamente encorajada a persistir nos seus esforços e elogiada nas suas vitórias, pelo que se considera que a *Família próxima* (e310) e as *Pessoas em posição de autoridade* (e330) bem como as atitudes dos mesmos são **facilitadores elevados**.

Pela caracterização apresentada, a aluna foi proposta para usufruir das seguintes condições especiais na realização da prova final de ciclo de português e matemática, de acordo com as orientações do JNE/2014:

- . aplicação da ficha A na classificação das provas finais de ciclo;
- . tolerância de trinta minutos concedidos às provas finais de ciclo, de acordo com o estipulado no nº 26 do Despacho nº 3597-A/2014;
- . leitura dos enunciados das provas finais de ciclo (realização de provas em sala à parte, separada dos restantes examinandos).

3.2 – Adequações no Processo de Ensino e de Aprendizagem / Propostas para o próximo ano letivo.

Dando cumprimento ao estipulado no Artigo 13.º, números 1 e 2, do Decreto-Lei n.º 3/2008 e face ao desempenho da aluna, verifica-se que não há necessidade de proceder a qualquer revisão do PEI e que **as Medidas Educativas implementadas continuam a constituir a resposta educativa mais adequada às suas necessidades educativas**.

É pertinente que se dê **continuidade à implementação das medidas previstas no seu PEI**, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, de forma a se continuar a adequar o processo de ensino e aprendizagem, a saber: Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações no Processo de Avaliação, Tecnologias de Apoio e Apoio Psicológico, APA a português e a matemática.

A transição do 2.º para o 3º ciclo deve compreender: a continuidade do apoio de um docente de educação Especial; a seleção adequada do conselho de turma que vai acolher a aluna; a marcação de uma reunião do conselho de turma antes do início do ano letivo 2014/2015, onde o docente de educação especial traçará o perfil do aluno, dará conta de todo o seu percurso escolar, proporá as linhas mestras do trabalho a incrementar.

A aluna deverá ser integrada numa turma com um número reduzido de alunos, pelo facto de requerer especial atenção e necessitar de apoio individualizado constante, para reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma, aos níveis da organização, do espaço e das atividades, o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e a antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo/turma (Artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 3/2008).

3.3 – Avaliação/ Estratégias desenvolvidas pelos restantes técnicos

Psicóloga [REDACTED] do Agrupamento de Escolas de Mundão; 02 de junho de 2014

"A aluna revelou-se bastante responsável, realizando as tarefas que lhe foram sendo dirigidas de uma sessão para a outra, demonstrando interesse e motivação para o acompanhamento.

Nas diversas sessões foram realizadas atividades no âmbito da reeducação pedagógica da leitura e da escrita, com o objetivo de motivar a [REDACTED], pois estando motivada, os seus resultados são também mais positivos. É uma aluna que apesar das suas dificuldades, revela hábitos de estudo e esforça-se por conseguir fazer melhor.

Neste momento continua a demonstrar dificuldades ao nível da escrita, realizando textos com erros, mas que são justificados com o seu problema, embora se registem em menor número.

Com a aplicação da Prova de Análise das Dificuldades de Leitura e de Escrita, verificaram-se dificuldades nas funções responsáveis pela produção de mensagens escritas com significado e nas funções mentais responsáveis pela receção da linguagem escrita pois, demonstra muitas dificuldades ao nível da construção frásica.

A leitura apresentada pela [REDACTED] continua a ser realizada de forma lenta, lendo as palavras de forma intuitiva, acabando por acertar e noutras situações errar.

Analisando o seu percurso e progressos alcançados, conclui-se que as medidas educativas de que beneficia estão adequadas e a surtir efeito."

4. Elaboração e Aprovação

	Cargos	Data	Assinaturas
Elaboração conjunta	Diretora de Turma Docente de Educação Especial Psicóloga	12/6/2014	[REDACTED]
Aprovação do Conselho Pedagógico	Presidente	12/07/2014	
Aprovação do Encarregado de Educação	Natália Carvalho	19/06/2014	



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

2º Ciclo
Ano Letivo : 2013 / 2014
3º Período

Registo de Avaliação

Exmº Senhor(ª)

Ano : Turma : Nº :

Nº Processo :

Aluno :

Faltas do Período

Disciplina	Previstas	Dadas	Assis.	F.Inj.	F. Just.	C.F.	Prova Final	Final
Português	38	34	34	--	--	3 a)	3	3
Inglês II	18	17	17	--	--	3 a)	--	3
História e Geografia de Portugal	19	19	19	--	--	4 a)	--	4
Matemática	36	33	33	--	--	3 a)	2	3
Ciências Naturais	20	19	19	--	--	3 a)	--	3
Educação Musical	14	14	14	--	--	3 a)	--	3
Educação Visual	12	12	12	--	--	3 a)	--	3
Educação Tecnológica	12	12	12	--	--	4 a)	--	4
Educação Física	18	18	18	--	--	3 a)	--	3
Educação Moral e Religiosa Católica	6	5	5	--	--	5 a)	--	5
Cidadania e Empreendedorismo	7	7	7	--	--	4 a)	--	4
Apoio a Português				--	--	--	--	--
Apoio a Matemática				--	--	--	--	--
Apoio a Inglês				--	--	--	--	--
Sala de estudo de história e geografia de portugal				--	--	--	--	--
Sala de estudo de matemática				--	--	--	--	--

Apreciação global / Síntese descritiva

Apoio ao Estudo / Componentes curriculares complementares (caso existam)

Observações

AVALIAÇÃO FINAL DE ANO/CICLO : Aprovado

O Diretor de Turma

Data

O Encarregado de Educação

Data

GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

Escola EB 2,3 de [REDACTED]

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL(Artigo 8.º, Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro)
Reformulação**3.º Ciclo****Ano letivo: 2014/15****1. Identificação do Aluno**

(Alínea a), do n.º 3 do Artigo 9.º)

Nome:	[REDACTED]	Nº	[REDACTED]
Ano/Turma:	7º	N.º Processo (Administrativo):	[REDACTED]
Idade (15/Set.):	12 Anos	C.C.:	[REDACTED]
Residência:	[REDACTED]	C. Postal:	[REDACTED]
Enc. de Educação:	[REDACTED]	Tel.:	[REDACTED]
		Data de Nascimento:	03/05/2002

2. História Escolar do Aluno

(Alínea b), do n.º 3 do Artigo 9.º)

2.1. Pré-Escolar

Beneficiou de apoio no âmbito da Intervenção Precoce:

Sim

☐

Não

☒

Frequentou o jardim de infância:

Sim

☒

Não

☐

Data da 1.ª matrícula: 2005/06

2.2. 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico

Pré-escolar	N.º de anos de frequência:				3
	Adiamento da Escolaridade Obrigatória:				Não
1.º CEB	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	4.º Ano	N.º total de Retenções
	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	
2.º CEB	5.º Ano		6.º Ano		N.º total de Retenções
	2012/2013		2013/2014		
3.º CEB	7.º Ano	8.º Ano		9.º Ano	N.º total de Retenções
	2014/2015	-		-	-

2.3. Medidas Educativas já adotadas e grau de eficácia

No âmbito da Educação Especial:

Anos Letivos	Medidas Educativas Adotadas
	Frequentou o jardim de infância durante 3 anos
2008/09	Escola do 1.º CEB de [REDACTED] - 1.º ano de escolaridade. Sem elementos no processo que indiquem algum tipo de medidas aplicadas no âmbito da Educação Especial, bem como outras.
2009/10	Escola do 1.º CEB de [REDACTED] - 2.º ano de escolaridade. Teve apoio educativo por revelar imaturidade e algumas dificuldades a ler e principalmente a interpretar o que lia. É referida como "muito distraída" – professora [REDACTED] (21/12/2009). Usufruiu de Plano de recuperação. Em fevereiro de 2010 foi feito pedido de observação psicológica, pela professora titular de turma, justificado com "Problemas de aprendizagem em algumas disciplinas: dificuldades na leitura e escrita; troca muitos fonemas e sílabas; lê palavras globalmente e consegue visualizá-las". Informação Pedagógica – [REDACTED] – 12/04/2010 (ver ponto 2.4) Relatório psicológico- SPO (Psicóloga [REDACTED] 18/06/2010 – (ver ponto 2.4) Avaliação do plano de recuperação 12/07/2010- " ...o Plano de recuperação surtiu efeito desejado, ou seja, a aluna superou as dificuldades detetadas, o que possibilitou a sua progressão."
2010/11	Escola do 1.º CEB de [REDACTED] - 3.º ano de escolaridade. Pedido de observação psicológica pela professora titular de turma (20/01/2011).- justificação: Dificuldade na leitura e na escrita Apoio Educativo- (ver ponto 2.4)
2011/12	Escola do 1.º CEB de [REDACTED] - 4.º ano de escolaridade. Relatório psicológico – SPO psicóloga [REDACTED] 22/03/2012 – (ver ponto 2.4) Relatório de Apoio Educativo – (ver ponto 2.4)
2012/13	Escola EB 2,3 de [REDACTED] - 5.º ano de escolaridade, turma [REDACTED]. Relatório psicológico – psicóloga [REDACTED] 12/12/2012 – (ver ponto 2.4) Foi feita uma referenciação pela DT, de acordo com o Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Foi feita avaliação com referência à CIF-CJ. Foram propostas as seguintes medidas educativas: a) Apoio Pedagógico personalizado; d) Adequações no processo de avaliação; f) Tecnologias de apoio; • Acompanhamento psicológico nos serviços de psicologia do agrupamento de escolas de [REDACTED] • Turma reduzida (despacho nº13170/2009 de 4 de junho)
2013/14	Escola EB 2,3 de [REDACTED] - 6.º [REDACTED] • Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro - Capítulo IV, artigo 16º, ponto 3, alíneas: a) Apoio Pedagógico Personalizado; d) Adequações no processo de avaliação; f) Tecnologias de Apoio. • Acompanhamento psicológico nos serviços de psicologia do agrupamento de escolas de [REDACTED] - 2ª feira, das 17h/17h45m, de 15 em 15 dias; • Usufrui de 2 tempos semanais de Apoio Pedagógico Personalizado, com reforço e desenvolvimento de competências específicas, pela professora de Educação Especial. • Foi integrada numa turma com um número reduzido de alunos (despacho 5048B/2013 de 12 de abril), pelo facto de requerer especial atenção e necessitar de apoio individualizado constante, para reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma, aos níveis da organização, do espaço e das atividades, o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e a antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo/turma (Artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 3/2008).
2014/15	Escola EB 2,3 de [REDACTED] - 7.º [REDACTED] • Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro - Capítulo IV, artigo 16º, ponto 3, alíneas: a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequações Curriculares Individuais; d) Adequações no processo de avaliação; f) Tecnologias de Apoio; Acompanhamento psicológico. • Usufrui de 2 tempos semanais de Apoio Pedagógico Personalizado, com reforço e desenvolvimento de competências específicas, pela professora de Educação Especial. • Foi integrada numa turma com um número reduzido de alunos (despacho 5048B/2013 de 12 de abril), pelo facto de requerer especial atenção e necessitar de apoio individualizado constante, para reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma, aos níveis da organização, do espaço e das atividades, o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e a antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo/turma (Artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 3/2008).

2.4. Diagnósticos já existentes

(Psicológico, Social, dos Serviços de Saúde, Escolar ou outros, bem como eventuais recomendações)

Informação Pedagógica – [REDACTED] –

12/04/2010 – “A [REDACTED] veio a este gabinete com a mãe, por apresentar dificuldades na aprendizagem. Frequenta o 2º ano de escolaridade e não consegue acompanhar o ritmo da turma onde está inserida.

Ao longo da avaliação, embora colaborante e interessada, mostrou muita agitação e precipitação na execução das tarefas propostas.

Na avaliação mostrou ser uma criança com normal desenvolvimento para a idade, sem dificuldades significativas nas áreas básicas de aprendizagem, mas com baixo nível de atenção/concentração, sendo difícil manter a atenção nos trabalhos durante muito tempo, iniciar e terminar tarefas mais longas que exijam concentração. Distrai-se com facilidade com estímulos externos.

A leitura é a área mais perturbada com hesitações, trocas, omissões e sem respeito pela pontuação. Neste quadro de dificuldades na leitura também a compreensão do que lê fica prejudicada.

Na escrita dá erros ortográficos e expõe as suas ideias de forma abreviada e desorganizada.

A [REDACTED] necessita dum acompanhamento individualizado que a ajude a ultrapassar as dificuldades sentidas e impedir que a desmotivação e a ansiedade perante a aprendizagem se instalem, a par do encaminhamento médico adequado.”

Relatório –Avaliação psicológica - SPO (psicóloga [REDACTED]) - 18/06/2010 – “..

identificam-se dificuldades no que concerne à leitura e escrita que poderão condicionar a aprendizagem. É uma aluna que manifesta vários sinais de Dificuldade Específica de Leitura e de Escrita (dislexia/disortografia), embora ainda não se possa definir concretamente o quadro, devido à idade cronológica. Como estratégias para superar as dificuldades detectadas sugere-se que continue a beneficiar de apoio individualizado, devendo este ser sistemático. A leitura deve ser treinada, insistindo na sua qualidade. ... Ao nível da compreensão os problemas resultam de erros de leitura, pelo que poderão extinguir-se se houver um investimento na qualidade da leitura.... No próximo ano lectivo é importante que seja encaminhada novamente para este serviço, no sentido de serem analisadas a evolução e desenvolvimento das competências em défice.”

Relatório individual do aluno – Apoio Educativo (professora [REDACTED]) -

28/06/2011 – “A [REDACTED] evidenciou alguns progressos na leitura. Todavia, ainda lê com algumas hesitações e sem entoação. Compreende e exprime mensagens verbais, mas apresenta um discurso pouco fluente, pobre em vocabulário, fraca organização e encadeamento de ideias. Tem pouca imaginação e criatividade. Escreve com alguma incorrecção quer ortográfica, quer ao nível morfosintáctico. O seu desempenho ficou aquém das expectativas devido á sua falta de interesse, motivação, empenho, fraca capacidade de concentração e de trabalho.”

Relatório – Avaliação psicológica – SPO (psicóloga [REDACTED]) 22/03/2012 – “A [REDACTED]

apresenta um desenvolvimento heterogéneo, pois há áreas com um bom desenvolvimento e outras com défices relativamente acentuados. Apresenta um desenvolvimento intelectual ligeiramente abaixo do esperado para a sua idade cronológica, mas com problemas graves na aprendizagem da leitura e da escrita que não são totalmente explicadas por aquele.

Efectivamente, é uma aluna que manifesta fortes indicadores de dificuldades específicas de aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia). Estas dificuldades são um obstáculo recorrente na sua aprendizagem, sobretudo pela necessidade que tem em realizar um esforço maior na leitura e na escrita, pois estas não se processam de forma automática como já seria de esperar para a sua idade e ano de escolaridade.

Assim, a aluna deverá continuar a trabalhar para ultrapassar as dificuldades que apresenta. Sempre que possível, deverá beneficiar de um apoio mais individualizado. A leitura deverá ser mais calma, resistindo à tentação de ler tão rápido como o desejável, tentando prestar mais atenção ao detalhe e às pequenas diferenças entre palavras semelhantes, autocorrigindo-se cada vez que erra. Ao nível da compreensão os problemas que ocorrem foram resultado de erros de leitura pelo que poderão extinguir-se com um investimento na qualidade da leitura.”

Relatório individual do aluno – Apoio Educativo (professora [REDACTED]) -

28/06/2012 – “Ao longo do ano, a [REDACTED] evidenciou alguns progressos na leitura. Todavia, ainda lê com algumas hesitações e sem entoação.

Compreende e exprime mensagens verbais, mas apresenta um discurso pouco fluente, pobre em vocabulário, fraca organização e encadeamento das ideias. Tem pouca imaginação e criatividade. Escreve com algumas incorrecções ao nível da ortografia e da sintaxe.”

Relatório – Avaliação psicológica – SPO (psicóloga [REDACTED] 12/12/2012)

“Tendo em conta os resultados da observação e avaliação psicológica, a [REDACTED] apresenta um desenvolvimento cognitivo médio superior e, portanto, de acordo com o que é esperado, considerando o ano escolar em que se encontra. Por outro lado, os resultados obtidos na avaliação das áreas da leitura e da escrita sugerem um quadro de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia), o que acarreta sérias repercussões ao nível da aprendizagem.

O sucesso na aprendizagem parece estar comprometido, pois a aluna apresenta dificuldade em transmitir o código linguístico, fundamentalmente escrito, carecendo, portanto, de medidas de apoio que se centrem nas áreas em défice e fundamentais à aprendizagem eficaz da leitura e da escrita. A intervenção a realizar com a [REDACTED] deverá basear-se na reeducação da leitura e da escrita a cargo de um técnico da educação especial. A par de sessões de trabalho mais individualizado (reeducação), sugere-se que se reforcem, em contexto de sala de aula, todas as estratégias que propiciem o desenvolvimento da leitura e escrita.

Finalmente, sugere-se que este caso seja avaliado tendo por referência a classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde (avaliação educacional e psicológica), dado que se considera decisivo para a evolução académica da [REDACTED] a adoção de medidas previstas ao abrigo do decreto-lei 3/2008.”

Relatório Circunstanciado – julho de 2014

Progressos alcançados / Desempenhos mais relevantes

Apreciação Global:

De uma maneira geral, pode dizer-se que se verificam ligeiras melhorias no desempenho da [REDACTED], relativamente às necessidades diagnosticadas. Contudo ainda se verificam fatores de desenvolvimento que apresentam níveis baixos.

A [REDACTED], apresenta uma dislexia grave que se caracteriza por um padrão de leitura com acentuada lentidão, silabada, com inversões (de fonemas e sílabas) sistemáticas (**d166.3**), o que não lhe permite no final do texto ter uma compreensão global do sentido da mensagem (**d310.3**) (**d325.3**).

Na escrita comete muitas incorreções ortográficas e sintáticas, situações de inversões, omissões, confusões e adições de letras e sílabas; apresenta uma caligrafia irregular e palavras frequentemente rasuradas (**d170.3**). Apesar de já se verificarem alguns progressos ao nível da composição escrita, ainda se verifica, muitas vezes, uma estrutura incorreta das frases e produz muitas frases sem concordância morfosintática. É pouco extensa na exploração de temas e não efetua autoverificação da produção escrita. Revela algumas dificuldades na elaboração do resumo escrito e esquemas, nomeadamente na seleção da informação mais relevante. Continua com uma dificuldade grave (**d170.3**) a este nível.

Foram analisadas regularmente as suas dificuldades e fornecidas pistas para superá-las como por exemplo, persistir para que leia repetidamente até conseguir realizar a leitura de forma correta, fluente e compreensiva e foi sistematicamente encorajada a persistir nos seus esforços e elogiada nas suas vitórias, pelo que se considera que a *Família próxima* (**e310**) e as *Pessoas em posição de autoridade* (**e330**) bem como as atitudes dos mesmos são **facilitadores elevados**.

Pela caracterização apresentada, a aluna foi proposta para usufruir das seguintes condições especiais na realização da prova final de ciclo de português e matemática, de acordo com as orientações do JNE/2014:

- . aplicação da ficha A na classificação das provas finais de ciclo;
- . tolerância de trinta minutos concedidos às provas finais de ciclo, de acordo com o estipulado no nº 26 do Despacho nº 3597-A/2014;
- . leitura dos enunciados das provas finais de ciclo (realização de provas em sala à parte, separada dos restantes examinandos).

Adequações no Processo de Ensino e de Aprendizagem / Propostas para o próximo ano letivo.

Dando cumprimento ao estipulado no Artigo 13.º, números 1 e 2, do Decreto-Lei n.º 3/2008 e face ao desempenho da aluna, verifica-se que não há necessidade de proceder a qualquer revisão do PEI e que as Medidas Educativas implementadas continuam a constituir a resposta educativa mais adequada às suas necessidades educativas.

É pertinente que se dê continuidade à implementação das medidas previstas no seu PEI, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, de forma a se continuar a adequar o processo de ensino e aprendizagem, a saber: Apoio

Pedagógico Personalizado, Adequações no Processo de Avaliação, Tecnologias de Apoio e Apoio Psicológico, APA a português e a matemática.

A transição do 2.º para o 3º ciclo deve compreender: a continuidade do apoio de um docente de educação Especial; a seleção adequada do conselho de turma que vai acolher a aluna; a marcação de uma reunião do conselho de turma antes do início do ano letivo 2014/2015, onde o docente de educação especial traçará o perfil do aluno, dará conta de todo o seu percurso escolar, proporá as linhas mestras do trabalho a incrementar.

A aluna deverá ser integrada numa turma com um número reduzido de alunos, pelo facto de requerer especial atenção e necessitar de apoio individualizado constante, para reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma, aos níveis da organização, do espaço e das atividades, o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e a antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo/turma (Artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 3/2008).

• Relatório Técnico-Pedagógico (08/02/2013)

PERFIL DE FUNCIONALIDADE:

1. Funções do corpo

Tendo em conta os resultados da observação e avaliação psicológica, a [REDACTED] apresenta um desenvolvimento cognitivo médio superior e, portanto, de acordo com o que é esperado, considerando o ano escolar em que se encontra (**b117.0**).

Ao nível das funções do temperamento e da personalidade, apresenta dificuldades ligeiras (**b126.1**), isto porque apesar de demonstrar ser cooperante, amigável e prestimosa, também demonstra ser tímida e insegura em contexto escolar.

Dificuldades moderadas são identificadas ao nível das funções da energia e dos impulsos (**b130.2**), pois a aluna não apresenta motivação para agir, principalmente em situações que percebe como mais difíceis. Nas funções que organizam o processo do pensamento em relação à coerência e à lógica (**b160.2**) as dificuldades também são moderadas.

Os resultados obtidos na avaliação da receção e expressão da linguagem escrita (**b167.3**) sugerem um quadro de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia), o que acarreta sérias repercussões ao nível da atividade e participação. O sucesso na aprendizagem parece estar comprometido, pois a aluna apresenta graves dificuldades em transmitir o código linguístico, fundamentalmente escrito.

Ao nível das funções mentais específicas relacionadas com o reconhecimento e a interpretação dos estímulos visuais, a [REDACTED] também apresenta dificuldades graves (**b156.3**). Os erros cometidos foram essencialmente na identificação de figuras de simetria simples (direita-esquerda).

1. Atividade e participação

Em situação de avaliação a [REDACTED] apresentou-se cooperante, aderiu de forma espontânea às tarefas propostas, sem que se verificassem dificuldades de concentração.

Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos

No que diz respeito à leitura, apresentou uma velocidade inadequada, com constantes paragens, hesitante e muitas vezes silabada. Respeitou a pontuação convenientemente mas não teve uma expressão correta (quando considerados aspetos de dicção, sequência rítmico-oral). Tudo isto conduz a uma dificuldade grave (**d166.3**) na compreensão da linguagem escrita.

No que diz respeito à escrita, copia com um traçado de letra regular, sem emendas e respeitando o tempo estabelecido. O mesmo não se verifica em contexto de sala de aula, quando tem de fazer registos no caderno diário a partir da informação apresentada no quadro, reconhece que não termina o trabalho. No exercício de ditado comete muitas incorreções ortográficas e sintáticas, situações de inversões, omissões, confusões e adições de letras e sílabas. Em 27 palavras, escreveu 11 com erro, sendo que em algumas escreveu 3 sílabas incorretas. Quando lhe é solicitada uma pequena composição verifica-se uma estrutura incorreta das frases, produz muitas frases sem concordância morfosintática. É pouco extensa na exploração de temas e não efetua autoverificação da produção escrita. Revela algumas dificuldades na elaboração do resumo escrito e esquemas, nomeadamente na seleção da informação mais relevante. Apresenta uma dificuldade grave (**d170.3**) a este nível.

Na comunicação, apresenta dificuldades graves a comunicar e receber mensagens orais (**d310.3**); comunicar e receber mensagens escritas (**d325.3**) e escrever mensagens (**d345.3**).

Em contexto de sala de aula, apresenta uma dificuldade ligeira no que diz respeito a concentrar e dirigir a atenção (**d160.1**) (**d161.1**), respetivamente.

2. Fatores ambientais

A aluna vive com os pais e com o irmão mais novo. Os pais trabalham ambos em serviços de carpintaria por conta de outrem.

No que respeita à categoria Apoio e Relacionamentos, a encarregada de educação manifesta interesse em acompanhar o processo de ensino e de aprendizagem da sua educanda. Os pais, dentro dos seus conhecimentos, acompanham, supervisionam e ajudam diariamente a filha. Assim, a família próxima constitui um facilitador completo (**e310.+4** e **e410.+4**).

A [REDACTED] tem um bom relacionamento e interage com os colegas. Constata-se que a amiga mais próxima da [REDACTED] é da mesma turma e disponibiliza-lhe regularmente os apontamentos para que a [REDACTED] possa completar os seus cadernos diários (**e320.+4** e **e420.+4**).

As pessoas em posição de autoridade também se apresentam como um facilitador completo (**e330.+4** e **e430.+4**), operacionalizado através do apoio individualizado que lhe prestam.

3. Fatores pessoais

Em situações de acompanhamento individualizado, foi possível verificar que a [REDACTED] revela falta de autoconfiança, inibição em perguntar quando não compreende alguma coisa, principalmente no registo escrito o que constitui uma barreira moderada (**-2**).

Necessita sempre de incentivos verbais, na realização das tarefas escolares, não conseguindo uma autonomia desejável (**-3**) o que constitui uma barreira grave.

Ao nível dos hábitos de estudo, verbaliza vontade em se aplicar no estudo, e em ter sucesso nas suas aprendizagens, porém isto não se verifica (7 níveis negativos no 1º período), o que a leva a desanimar. Encontra muitos obstáculos, os quais advêm em parte das dificuldades em termos de incorreção ortográfica e da sua qualidade e velocidade médias de leitura. É de salientar a informação recolhida com a encarregada de educação, pois esta refere que em ambiente familiar é necessário mandar constantemente a [REDACTED] estudar, visto que raramente apresenta motivação para o fazer de uma forma voluntária. Consequentemente, o gosto pela leitura é reduzido (**-2**).

Razões que determinam as NEE de carácter permanente/ tipologia

A [REDACTED] apresenta limitações significativas na atividade e participação com grande incidência na leitura e na escrita, resultantes de problemas ao nível das funções do corpo, mais concretamente ao nível das funções da atenção, da perceção e das funções mentais específicas da linguagem, caracterizando-se num quadro de Dificuldades Específicas de Aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia).

TIPIFICAÇÃO DAS NEE								
Sensorial			Mentais (globais e específicas)			Voz e fala	Neuromusculo- esqueléticas	Saúde Física
Audição	Visão	Audição e visão	Cognitivas	Linguagem	Emocionais			
				X				

2.5. Situação Sociofamiliar e suas motivações

A [REDACTED] vive com os pais e um irmão mais novo.

A família acompanha a aluna no percurso escolar de forma continuada e persistente, esforça-se para a ajudar a ultrapassar as dificuldades.

ASE – escalão A

3. Perfil de Funcionalidade do Aluno (por referência à CIF-CJ)

(Alíneas c) e d), do n.º 3 do Artigo 9.º)

CHECKLIST

FUNÇÕES DO CORPO	
<p>Funções do corpo são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas). Deficiências são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda.</p>	
CATEGORIAS (Código e Descrição)	QUALIFICADORES
Capítulo 1 – Funções Mentais	
(Funções Mentais Globais)	
b117 Funções intelectuais	0
b126 Funções do temperamento e da personalidade <ul style="list-style-type: none"> ▪ b1261 Amabilidade ▪ b1266 Segurança 	1
b130 Funções da energia e dos impulsos <ul style="list-style-type: none"> ▪ b1301 Motivação 	2
(Funções Mentais Específicas)	
b156 Funções da perceção <ul style="list-style-type: none"> ▪ b1561 Perceção visual 	3
b160 Funções do pensamento <ul style="list-style-type: none"> ▪ b1601 Forma do pensamento 	2
b167 Funções mentais da linguagem <ul style="list-style-type: none"> ▪ b1670 Receção da linguagem <ul style="list-style-type: none"> b16701 Receção da linguagem escrita ▪ b1671 Expressão da linguagem <ul style="list-style-type: none"> b16711 Expressão da linguagem escrita 	3

ATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO	
<p>Atividade é a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo. Participação é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real. Limitações da atividade são dificuldades que um indivíduo pode ter na execução de atividades. Restrições na participação são problemas que um indivíduo pode enfrentar quando está envolvido em situações da vida real.</p>	
CATEGORIAS (Código e Descrição)	QUALIFICADORES
Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos	
d160 Concentrar a atenção	1
d161 Dirigir a atenção	1
d166 Ler <ul style="list-style-type: none"> ▪ d1661 Compreender a linguagem escrita 	3
d170 Escrever <ul style="list-style-type: none"> ▪ d1700 Utilizar competências e estratégias genéricas do processo de escrita ▪ d1701 Utilizar as convenções gramaticais e autorizadas nas composições escritas ▪ d1709 Escrever, não especificada 	3
d172 Calcular	2
Capítulo 3 – Comunicação	
d310 Comunicar e receber mensagens orais	3
d325 Comunicar e receber mensagens escritas	3
d345 Escrever mensagens	3
d350 Conversação	1
d355 Discussão	1

NOTA: As diferentes categorias podem ser consideradas enquanto barreiras (.) ou facilitadores (+). À frente de cada categoria, é indicado o valor que se considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores:

0 – Nenhum facilitador/barreira
1 – Facilitador/barreira ligeiro

2 – Facilitador/barreira moderado
3 – Facilitador/barreira grave
4 – Facilitador/barreira completo

8 – Não especificada
9 – Não aplicável

FATORES AMBIENTAIS

Fatores ambientais constituem o ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem sua vida.

CATEGORIAS (Código e Descrição)	QUALIFICADORES
Capítulo 3 – Apoio e Relacionamentos	
e310 Família próxima	+4
e320 Amigos	+4
e330 Pessoas em posição de autoridade	+4
Capítulo 4 – Atitudes	
e410 Atitudes individuais dos membros da família próxima	+4
e420 Atitudes individuais dos amigos	+4
e430 Atitudes individuais das pessoas em posição de autoridade	+4

FATORES PESSOAIS

Fatores pessoais são o histórico particular da vida de um indivíduo e englobam as características do indivíduo que não são parte de uma condição ou estado de saúde.

CATEGORIAS	QUALIFICADORES
Gosto pela leitura	-2
Autonomia na realização das tarefas escolares	-3
Autoconfiança	-2

4. Adequações no processo de Ensino e de Aprendizagem (Artigo 16.º)

4.1. Medidas Educativas a implementar:

- a) Apoio Pedagógico Personalizado (Artigo 17.º) ☒
- b) Adequações Curriculares Individuais (Artigo 18.º) ☒
- c) Adequações no Processo de Matrícula (Artigo 19.º)
- d) Adequações no Processo de Avaliação (Artigo 20.º) ☒
- e) Currículo Específico Individual (Artigo 21.º)
- f) Tecnologias de Apoio (Artigo 22.º) ☒
 - Plano Individual de Transição (Artigo 14.º)
 - Acompanhamento psicológico ☒
 - Turma reduzida (Despacho nº despacho 5048B/2013 de 12 de abril) * ☒

4.2. Concretização das Medidas Educativas a implementar:

A – Apoio Pedagógico Personalizado (Artigo 17.º)

Áreas Curriculares Disciplinas envolvidas: todas as que a [REDACTED] frequenta.

❖ Estratégias a desenvolver pelo Educador/Professor:

- a) | Reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma, aos níveis da organização, ☒

	do espaço e das atividades.	
b)	Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem.	x
c)	Antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo/turma.	x

❖ **Estratégia a desenvolver pelo educador/ professor ou docente de E. Especial:**

d)	Reforço e desenvolvimento de competências específicas	x
----	---	---

Toda a intervenção educativa será pensada à medida da aluna, de modo a dar a resposta adequada à sua problemática (Dislexia - Disortografia), devendo ter-se em conta as seguintes orientações:

- Saber ouvir e aconselhar a aluna nas alturas previstas para tal (dar a conhecer à aluna que está informada sobre o problema e que lhe prestará a ajuda necessária) sem superproteção;
- Reconhecer que podem existir problemas de autoestima;
- Reconhecer que provavelmente existe um desfazamento entre o desempenho escolar (as classificações) e as reais capacidades da aluna;
- Verificar que os direitos legais da aluna são respeitados, nomeadamente atendendo ao Dec. Lei 3/2008, no que diz respeito às provas de avaliação, tempo suplementar, etc.;
- Privilegiar sempre que possível, a avaliação oral dos conhecimentos;
- Dar à aluna (disléxica) informações claras sobre a estrutura das lições, para que desta forma seja mais fácil assimilar os conteúdos; para isso pode, por exemplo, utilizar diagramas e esquemas durante as aulas, a informação nova deve ser repetida, dada a sua escassa memória de trabalho e as dificuldades de atenção;
- Ser sempre claro nas explicações das ordens dadas, oralmente, preferencialmente, dando exemplos e mostrando onde quer que faça a atividade. Ex.: do lado direito superior da folha, mostrar o lado e a orientação.
- Colocar a aluna à vontade para colocar questões durante a aula, sempre que não perceba;
- Sentar a aluna nas primeiras filas e prestar-lhe uma atenção individualizada, sempre que possível;
- Ajudá-la a pronunciar corretamente as palavras, não pretendendo que alcance um nível leitor igual ao dos colegas;
- Avaliar a aluna, relativamente aos seus esforços e progressos e não deve ser comparada com os colegas;
- Evitar que o aluna tenha que copiar muita informação do quadro, podendo por exemplo fornecer-lhe fotocópias ou apontamentos;
- Certificar-se de que a aluna compreendeu a mensagem, se não, reformular a informação dada com estruturas ou palavras novas;
- Ter presente que a aluna pode precisar de mais tempo que os colegas para terminar os seus trabalhos;
- Os seus trabalhos e testes escritos deverão ser avaliados pelo conteúdo e não deverão ser tidos em conta os erros da escrita. Os aspetos positivos do seu trabalho deverão ser salientados, sem deixar de referenciar aquilo que ainda precisa de melhorar e que está ao seu alcance, valorizando mais os progressos do que as falhas.
- Ter em consideração que para esta aluna, ouvir e escrever simultaneamente pode tornar-se difícil;
- Trabalhar sempre com o erro como forma de aprendizagem e nunca como meio de punição.

É da responsabilidade do Professor de Educação Especial:

- Coordenar toda a intervenção educativa;

- Elaborar e implementar um Programa de Conteúdos Específicos que privilegie as seguintes áreas: Estimulação cognitiva (linguagem, memória, atenção); Percepção auditiva, Leitura; Escrita, TIC; Socioafetiva.

B – Adequações Curriculares Individuais (Artigo 18.º)

A aluna irá beneficiar de Adequações Curriculares Individuais nas seguintes disciplinas:

Matemática, História, Geografia e Físico-Química.

As adequações curriculares aplicadas constituem a introdução de objetivos e conteúdos intermédios e não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo.

As grelhas com as respetivas adequações seguem em anexo.

D – Adequações no Processo de Avaliação (Artigo 20.º)

Adequação	Disciplina (s)	Explicitação
Tipo de Prova Instrumentos de Avaliação	Todas as disciplinas que a aluna frequenta	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nos testes escritos, o professor deverá ler o texto principal pausadamente. Depois, ler cada pergunta individualmente, à aluna, para esta responder logo de seguida. ▪ Não penalizar a aluna pelos erros ortográficos. ▪ Sublinhar o que se pede, destacando do enunciado da pergunta (ex. negrito ou tamanho de letra diferente).
Forma/Meio de Comunicação		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar as áreas fortes; ▪ Maior incidência na oralidade.
Periodicidade		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação contínua.
Local de Execução		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorizar os trabalhos e pesquisas realizados extra-aula e/ou por iniciativa própria. ▪ Realizar as provas, em situação que se justifique, em sala à parte.
Duração		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prolongamento do tempo destinado à realização das atividades, quando se revelar necessário.
Outra (especificar)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reforço constante.

O processo de avaliação da aluna será contínuo, dentro dos parâmetros estabelecidos por ano de escolaridade valorizando-se os aspetos positivos do seu trabalho e respeitando o seu ritmo de execução de tarefas, com sistematização trimestral.

As percentagens a atribuir em cada uma das áreas Curriculares nos diversos domínios de avaliação são as aprovadas em Conselho Pedagógico.

4.3 - Objetivos a Atingir

- * Evitar o seu desinteresse e desmotivação;
- * Melhorar a sua autoimagem;
- * Desenvolver a sua autonomia;
- * Aumentar a sua atenção/concentração;
- * Desenvolver competências da leitura, da escrita e do cálculo.

4.4 - Linhas Metodológicas e Estratégias a Adotar

- * Contribuir para ajudar a superar a sua fragilidade de autoconfiança;
- * Dar prioridade a métodos que, passando pela experiência direta, favoreçam a reflexão, a expressão e a comunicação;
- * Rever sistematicamente os conceitos ensinados para manter e reforçar a sua memorização;
- * Tomar uma atitude de 'reforço positivo' junto da aluna, valorizando mais os progressos.

F – Tecnologias de Apoio (Artigo 22.º)

Dispositivos Tecnológicos Educativos previstos:

Outras:	
Utilização do computador	X
Utilização de software educativo	X

G – Outras Respostas Educativas:**I - Acompanhamento Psicológico :**

A aluna beneficiará de acompanhamento psicológico disponibilizado pelo Agrupamento, psicóloga [REDACTED]
[REDACTED], 6ª feira, 17h00m/17h45mn.

5. Distribuição das diferentes respostas educativas pelos técnicos responsáveis

Disciplinas/Áreas/Conhecimentos	Contexto (local da atividade)	Professores/Técnicos Responsáveis
PORTUGUÊS/Assessoria	SALA DE AULA	[REDACTED]
INGLÊS (Nível 3)		
HISTÓRIA		
GEOGRAFIA		
MATEMÁTICA/Assessoria		
CIÊNCIAS NATURAIS		
EDUCAÇÃO VISUAL		
FÍSICO-QUÍMICA		
ESPANHOL 1		
OFICINA ARTES		
TIC		
MÚSICA		
EDUCAÇÃO FÍSICA		
EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA		
CIDADANIA e EMPREENDEDORISMO		
APA PORTUGUÊS		[REDACTED]
APA INGLÊS		
DIRETOR (A) de TURMA	GABINETE D.T.	
EDUCAÇÃO ESPECIAL	Sala de Apoio	
PSICOLOGIA		

6. Data e Assinaturas dos Participantes na implementação do PEI

DISCIPLINAS / ÁREAS	NOME DOS PROFESSORES/TÉCNICOS
PORTUGUÊS/Assessoria	
INGLÊS (Nível 3)	
HISTÓRIA	
GEOGRAFIA	
MATEMÁTICA/Assessoria	
CIÊNCIAS NATURAIS	
EDUCAÇÃO VISUAL	
FÍSICO-QUÍMICA	
ESPAÑHOL 1	
OFICINA ARTES	
TIC	
MÚSICA	
EDUCAÇÃO FÍSICA	
EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA	
CIDADANIA e EMPREENDEDORISMO	
DIRETOR (A) de TURMA	
EDUCAÇÃO ESPECIAL	
APA PORTUGUÊS	
APA INGLÊS	
PSICOLOGIA	

Mundão, 05 de novembro de 2014

7. Horário Semanal do Aluno

Tempos		2.ª-feira	3.ª-feira	4.ª-feira	5.ª-feira	6.ª-feira
Início	Term					
8:30	9:15	MAT (asses)	HIST	PORT(asses)	MAT	PORT Ass
9:15	10:00					
10:15	11:00	CNT	EDF	ESP 1	ING 3	CNT
11:00	11:45	FSQ				
11:55	12:40	PORT Ass	ING 3	CE	FSQ	EMRC
12:40	13:25	ESP1	GGF			
13:40	14:25					MAT
14:25	15:10	EDV	APA Port		OF Artes TIC*	GGF
15:10	15:55		MUS		APA Ing	EDF
16:05	16:50					
17:00	17:45				Clube Craft	Apoio Psic
Observações:		Apoio Pedagógico Personalizado – Docente Educação Especial semanais * 5ª feira durante o 1º semestre; 3ª feira no 2º semestre Acompanhamento psicológico – psicóloga				

8. Calendarização

Referenciação (responsável - DT)	19 de dezembro de 2012
Relatório Técnico-Pedagógico:	08 de fevereiro de 2013
Elaboração do Primeiro Programa Educativo Individual:	15 de fevereiro de 2013
Reformulação do Programa Educativo Individual	05 de novembro de 2013
Início da Implementação do Programa Educativo Individual:	14 de novembro de 2013
Revisão do Programa Educativo Individual:	Sempre que necessário e obrigatoriamente no fim de cada ano letivo.

9. Avaliação do Programa Educativo Individual

Sistema de Avaliação:

9.1 Avaliação do programa Educativo Individual:

Instrumentos de Avaliação	Grelha de avaliação do PEI, especificando o grau de adequação das medidas educativas implementadas.
Momentos de Avaliação	Sempre que necessário, e obrigatoriamente no final de cada ciclo do Ensino básico.
Intervenientes na Avaliação	Diretora de turma Docente da educação especial Psicóloga

9.2 Avaliação da implementação das medidas educativas (trimestralmente):

Instrumentos de Avaliação	Síntese descritiva em documento próprio anexo ao PEI.
Momentos de Avaliação	No final de cada período, ou seja, em cada momento de avaliação sumativa interna.
Intervenientes na Avaliação	Diretora de turma Docente da educação especial Psicóloga

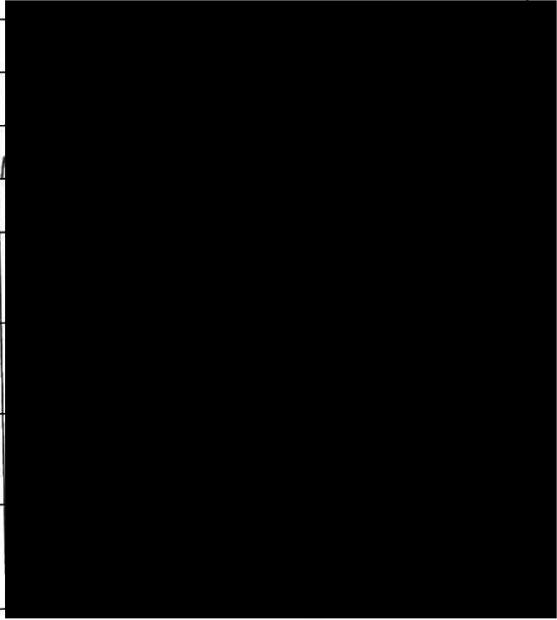
9.3 Avaliação dos resultados obtidos pelos alunos (relatório circunstanciado):

Instrumentos de Avaliação	Relatório circunstanciado, do qual fará parte: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Explicitação da necessidade ou não do aluno continuar a beneficiar das medidas educativas, ➤ Propostas de alteração ao programa educativo
Momentos de Avaliação	No final de cada ano letivo.
Intervenientes na Elaboração	Diretora de turma, Docente da educação especial Psicóloga
Intervenientes na Aprovação	Conselho Pedagógico Encarregado de Educação

10. Transição entre Ciclos

Não se aplica.

11. Autoria e Homologação

	Cargo	Data	Assinaturas
Processo da Sinalização realizado por:	Diretor de turma	Elaboração do PEI: 15/02/2013	
Programa Educativo Individual reformulado por:	Diretor de turma	05/11/2014	
	Docente de educação especial		
	Encarregado de educação		
	Psicóloga		
Coordenação do PEI:	Diretor de turma	-	
Aprovação do Conselho Pedagógico	A Presidente	19/11/2014	
Homologação da Direção:	A Diretora	19/11/2014	
Concordância do Encarregado de Educação:	Encarregado de Educação	14/11/2014	

12. Lista de Anexos

A.	Plano de reeducação	
B.	Síntese descritiva 1.º período	
C.	Síntese descritiva 2.º período	
D.	Grelha de avaliação do PEI	
E.	Relatório circunstanciado	
F.		
G.		
H.		

GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIADGEstE
Direção Geral dos estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

Agrupamento de Escolas de [REDACTED]

Escola EB 2,3 de [REDACTED]

Avaliação do PEI

(Artigo 13.º, Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro)

Ano letivo: 2014/15

Identificação do Aluno:

Nome: [REDACTED] Nº [REDACTED]

Ano/Turma: 7º [REDACTED] N.º Processo (Administrativo): [REDACTED] Data de Nascimento: [REDACTED]

Idade (15/Set.): 13 Anos C.C.: [REDACTED]

Residência: [REDACTED] C. Postal: [REDACTED]

Enc. de Educação: [REDACTED] Tel.: [REDACTED]

A – Adequações no processo de Ensino e de Aprendizagem**A.1 - As Medidas Educativas implementadas foram as mais adequadas?**

Sim	X
Não	

Se a resposta foi não, refira a reformulação que se torna imprescindível.

Não se aplica.

B - Tratando-se de um aluno a beneficiar da Medida Educativa “Adequações Curriculares Individuais”**B.1 – As adequações feitas nas diferentes áreas curriculares / disciplinas foram adequadas e suficientes?**

Sim	X
Não	

Comente a resposta negativa

B.2 – Intervenções efetuadas

	Sim	Não
As estratégias e atividades planificadas permitiram que se respeitasse a forma e o ritmo de aprendizagem do aluno?	X	
As medidas adoptadas facilitaram a inclusão da aluna?	X	
As adequações curriculares foram favoráveis à individualização do ensino?	X	
O apoio proporcionado foi suficiente?	X	

Comente as respostas negativas

Não se aplica.

B.3 - Existe necessidade de incluir mais áreas curriculares / disciplinas?

Sim	X
Não	

Se sim, quais?

Português.

C – Desempenho dos Professores - Pais /Encarregados de Educação

	Sim	Não
As estratégias e os recursos foram os mais adequados?	X	
As responsabilidades foram partilhadas e assumidas por todos os intervenientes?	X	
A quantidade e a qualidade do trabalho foi a prevista?	X	
Os professores receberam formação necessária / suficiente?	X	
A colaboração dos Pais / Encarregados de Educação foi a desejada / programada?	X	

Comente as respostas negativas

D – Colaboração dos técnicos intervenientes.

Todos os técnicos envolvidos colaboraram sempre e oportunamente ao longo do ano.

E – Fatores imprevistos que condicionaram a aprendizagem do Aluno:

F - Quanto à extensão, este Programa Educativo Individual foi:

a) Adequado	X
b) Demasiado longo	
c) Demasiado curto	

Se a resposta foi b) ou c), indique as áreas que deveriam merecer mais importância e/ou as que poderiam ser retiradas.

Não se aplica.

G – Assinaturas:

Diretora de Turma: _____

A Docente de Educação Especial: _____

A Psicóloga: _____

Data: 17 / 06 /2015

Relatório – síntese de acompanhamento psicológico 2014/2015

Agrupamento de Escolas de
Escola E. B. 2, 3 de

RELATÓRIO – SÍNTESE DE ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO

16 de junho de 2015

Realizado por:

– Psicóloga

Cédula profissional n.º da Ordem dos Psicólogos Portugueses

ELEMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: [REDACTED]

Data de nascimento: [REDACTED]

Residência: [REDACTED]

Filiação: [REDACTED]

Escola: Ensino Básico 2, 3 de [REDACTED]

Ano de escolaridade: 7.º Turma: [REDACTED]

MOTIVO DO ACOMPANHAMENTO

A [REDACTED] usufrui de medidas educativas ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, por apresentar um diagnóstico de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia).

Dadas as suas dificuldades, no seu PEI também está contemplado que deve usufruir de acompanhamento psicológico.

SÍNTESE DE ACOMPANHAMENTO

A intervenção psicológica teve a duração de 45 minutos por semana. A [REDACTED] sempre foi assídua e pontual às sessões agendadas. Esta teve como principal objetivo a reeducação da leitura e da escrita, de forma a promover uma maior autonomia nestas áreas. Paralelamente, também visou a promoção da autoestima.

Verifica-se que ao nível das funções do temperamento e da personalidade, a [REDACTED] continua a apresentar dificuldades ligeiras (**b126.1**), pois é uma aluna cooperante, amigável e prestimosa. Porém, em contexto escolar, continua a demonstrar insegurança, principalmente em tarefas que envolvem a leitura. Relativamente aos sinais de timidez, atualmente, não demonstra qualquer problema em expor as suas ideias e opiniões, estando esta situação ultrapassada.

Continuam a identificar-se dificuldades moderadas ao nível das funções da energia e dos impulsos (**b130.2**), pois a aluna apresenta desmotivação em situações que percebe como mais difíceis, verbalizando “(...) podemos fazer outra atividade”. Nas funções que organizam o processo do pensamento em relação à coerência e à lógica (**b160.2**) as dificuldades também são moderadas.

Apesar de ter evoluído positivamente e apresentar uma fluência e precisão leitora mais eficaz, assim como ao nível da escrita, já detetar e corrigir muitos dos erros ortográficos que comete, a [REDACTED] continua a apresentar graves dificuldades ao nível da receção e da expressão da linguagem escrita (**b167.3**), comparativamente ao esperado para a sua faixa etária e ano de escolaridade.

Conclui-se que o quadro de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia) que a [REDACTED] apresenta, continua a acarretar sérias repercussões ao nível da atividade e participação. Sem medidas educativas ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro e sem acompanhamento psicológico, o sucesso na aprendizagem estaria gravemente comprometido. Como tal, é fundamental que no próximo ano letivo, a aluna continue a usufruir das mesmas medidas educativas, nomeadamente o acompanhamento psicológico.

Agrupamento de Escolas de [REDACTED] 16 de junho de 2015

A psicóloga,



(Membro n.º [REDACTED] da Ordem dos Psicólogos Portugueses)

GOVERNO DE
PORTUGALMINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

DGEstE
Direção Geral dos estabelecimentos Escolares
Direção de Serviços Região Centro

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE

RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO

(Artigo 13.º, Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro)

3.º Ciclo

Ano letivo 2014 / 2015

1. Identificação do Aluno:

Nome:				Nº	
Ano/Turma:	7º	N.º Processo (Administrativo):		Data de Nascimento:	
Idade (15/Set.):	13 Anos	C.C.:			
Residência:			C. Postal:		
Enc. de Educação:			Tel.:		

2. Adequações no Processo de Ensino e de Aprendizagem

2.1 – Problemática

Funções Mentais – Linguagem

A [REDACTED] apresenta limitações significativas na atividade e participação com grande incidência na leitura e na escrita, resultantes de problemas ao nível das funções do corpo, mais concretamente ao nível das funções da atenção, da perceção e das funções mentais específicas da linguagem, caracterizando-se num quadro de Dificuldades Específicas de Aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia).

2.2 – Medidas Educativas implementadas

a)	Apoio Pedagógico Personalizado (Artigo 17.º)	X
b)	Adequações Curriculares Individuais (Artigo 18.º)	-
c)	Adequações no Processo de Matrícula (Artigo 19.º)	-
d)	Adequações no Processo de Avaliação (Artigo 20.º)	X
e)	Curriculum Específico Individual (Artigo 21.º)	-
f)	Tecnologias de Apoio (Artigo 22.º)	X
	Plano Individual de Transição (Artigo 14.º)	-
	Acompanhamento Psicológico (GAAP)	X
	APA português	X
	APA matemática	X
	Turma com um número reduzido de alunos (Despacho Normativo nº7B/2015 de 7 de maio de 2015)*	X

* No próximo ano letivo, a aluna deverá ser integrada numa turma com um número reduzido de alunos, pelo fato de requerer especial atenção e necessitar de apoio individualizado constante, para reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma, aos níveis da organização, do espaço e das atividades, o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e a antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo/turma (Artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 3/2008).

3. Progressos alcançados / Desempenhos mais relevantes

3.1 – Apreciação Global:

De uma maneira geral, pode dizer-se que se verificam ligeiras melhorias no desempenho da [REDACTED], relativamente às necessidades diagnosticadas. Contudo ainda se verificam fatores de desenvolvimento que apresentam níveis baixos.

A [REDACTED] apresenta uma dislexia grave que se caracteriza por um padrão de leitura, com uma velocidade inadequada, com constantes paragens, hesitante, muitas vezes silabada. Verifica-se uma fraca correspondência de associação letra-som, pelo que a leitura é efetuada com recurso a índices visuais nem sempre completos (ler estuda em vez de estudante ou ler riacho em vez de ribeiro) e também tem muita dificuldade a automatizar a leitura a partir da forma visual da palavra, incapacitando-a de aceder com rapidez à memória da pronúncia correta do vocábulo (**d166.3**). Tudo isto conduz a uma dificuldade grave na compreensão da linguagem escrita (**d325.3**).

Na escrita comete muitas incorreções ortográficas e sintáticas, situações de inversões, omissões, confusões e adições de letras e sílabas (**d170.3**). Apesar de já se verificarem alguns progressos ao nível da composição escrita, ainda se verifica, muitas vezes, uma estrutura incorreta das frases e produz muitas frases sem concordância morfosintática. É pouco extensa na exploração de temas e não efetua autoverificação da produção escrita. Revela algumas dificuldades na elaboração do resumo escrito e esquemas, nomeadamente na seleção da informação mais relevante. Continua com uma dificuldade grave (**d170.3**) a este nível.

Foram analisadas regularmente as suas dificuldades e fornecidas pistas para superá-las como por exemplo, persistir para que leia repetidamente até conseguir realizar a leitura de forma correta, fluente e compreensiva, foi sistematicamente encorajada a persistir nos seus esforços e elogiada nas suas vitórias, auxiliada na elaboração de resumos e de esquemas das matérias lidas, tanto no computador como no caderno e a utilização de lembretes para marcar partes importantes que leu no texto pelo que se considera que a *Família próxima* (**e310.+4**) e as *Pessoas em posição de autoridade* (**e330.+4**) bem como as atitudes dos mesmos são facilitadores completos.

3.2 – Adequações no Processo de Ensino e de Aprendizagem / Propostas para o próximo ano letivo.

Dando cumprimento ao estipulado no Artigo 13.º, números 1 e 2, do Decreto-Lei n.º 3/2008 e face ao desempenho da aluna, verifica-se que não há necessidade de proceder a qualquer revisão do PEI e que **as Medidas Educativas implementadas continuam a constituir a resposta educativa mais adequada às suas necessidades educativas.**

É pertinente que se dê **continuidade à implementação das medidas previstas no seu PEI**, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, de forma a se continuar a adequar o processo de ensino e aprendizagem, a saber: Apoio Pedagógico Personalizado, Adequações Curriculares Individuais (Matemática, História, Geografia e Físico-Química), Adequações no Processo de Avaliação, Tecnologias de Apoio, Acompanhamento Psicológico, APA a Português, Matemática. No próximo ano, por proposta do conselho de turma, terá Adequações Curriculares também a Português, APA a Inglês e irá frequentar a sala de estudo de Físico-Química.

3.3 – Avaliação/ Estratégias desenvolvidas pelos restantes técnicos

Psicóloga [REDACTED] do Agrupamento de Escolas de [REDACTED] 16 de junho de 2015

“MOTIVO DO ACOMPANHAMENTO

A [REDACTED] usufrui de medidas educativas ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro, por apresentar um diagnóstico de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia).

Dadas as suas dificuldades, no seu PEI também está contemplado que deve usufruir de acompanhamento psicológico.

SÍNTESE DE ACOMPANHAMENTO

A intervenção psicológica teve a duração de 45 minutos por semana. A [REDACTED] sempre foi assídua e pontual às sessões agendadas. Esta teve como principal objetivo a reeducação da leitura e da escrita, de forma a promover uma maior autonomia nestas áreas. Paralelamente, também visou a promoção da autoestima.

Verifica-se que ao nível das funções do temperamento e da personalidade, a [REDACTED] continua a apresentar dificuldades ligeiras (**b126.1**), pois é uma aluna cooperante, amigável e prestimosa. Porém, em contexto escolar, continua a demonstrar insegurança, principalmente em tarefas que envolvem a leitura. Relativamente aos sinais de timidez, atualmente, não demonstra qualquer problema em expor as suas ideias e opiniões, estando esta situação ultrapassada.

Continuam a identificar-se dificuldades moderadas ao nível das funções da energia e dos impulsos (**b130.2**), pois a aluna apresenta desmotivação em situações que percebe como mais difíceis, verbalizando “(...) podemos fazer outra atividade”. Nas funções que organizam o processo do pensamento em relação à coerência e à lógica (**b160.2**) as dificuldades também são moderadas.

Apesar de ter evoluído positivamente e apresentar uma fluência e precisão leitora mais eficaz, assim como ao nível da escrita, já detetar e corrigir muitos dos erros ortográficos que comete, a [REDACTED] continua a apresentar graves dificuldades ao nível da receção e da expressão da linguagem escrita (**b167.3**), comparativamente ao esperado para a sua faixa etária e ano de escolaridade.

Conclui-se que o quadro de dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia e disortografia) que a [REDACTED] apresenta, continua a acarretar sérias repercussões ao nível da atividade e participação. Sem medidas educativas ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008, de 07 de janeiro e sem acompanhamento psicológico, o sucesso na aprendizagem estaria gravemente comprometido. Como tal, é fundamental que no próximo ano letivo, a aluna continue a usufruir das mesmas medidas educativas, nomeadamente o acompanhamento psicológico.”

4. Elaboração e Aprovação

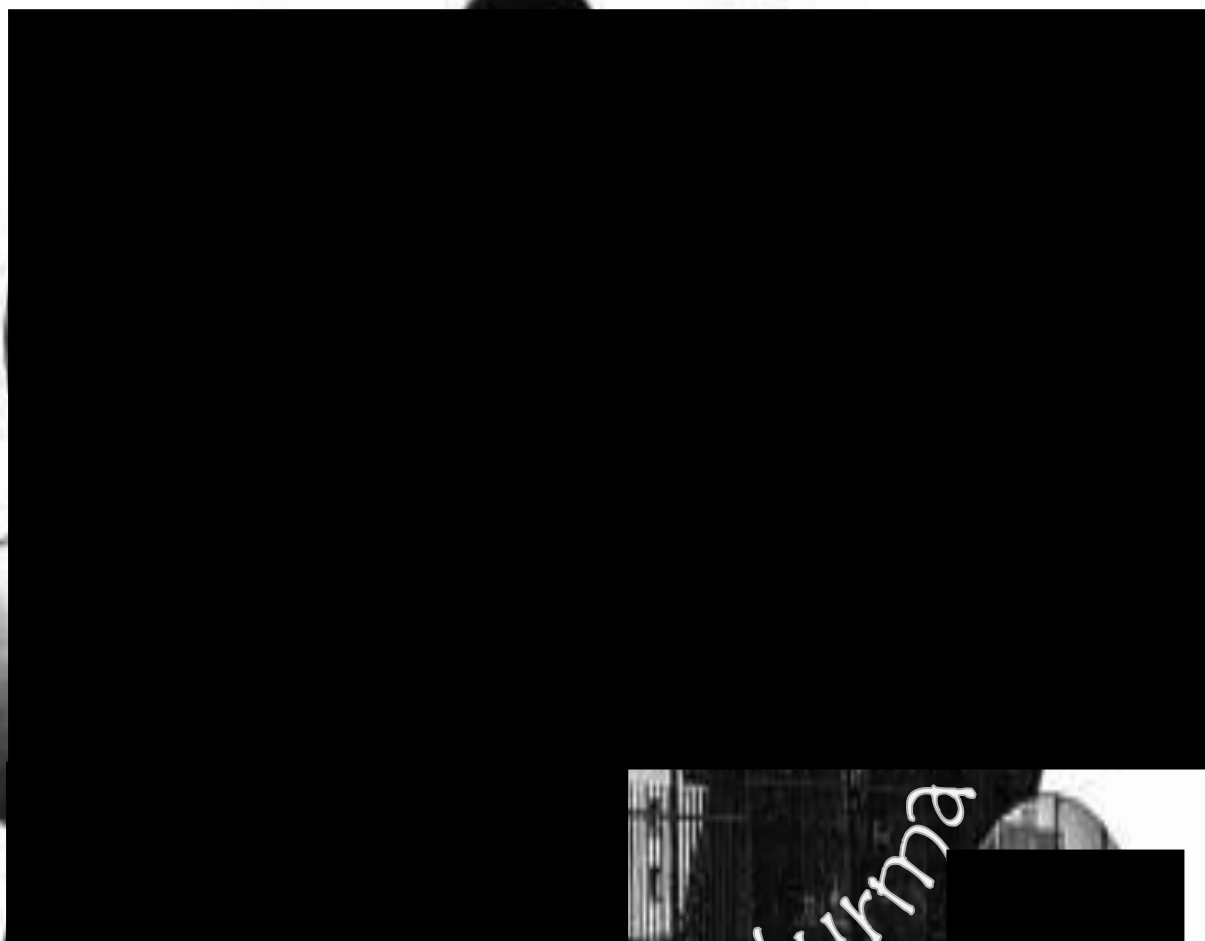
	Cargos	Data	Assinaturas
Elaboração conjunta	Diretora de Turma Docente de Educação Especial Psicóloga	17 / 06 /2015	[REDACTED]
Aprovação do Conselho Pedagógico	Presidente	15 / 07 / 2015	
Aprovação do Encarregado de Educação	Natália Carvalho	29 / 06 / 2015	



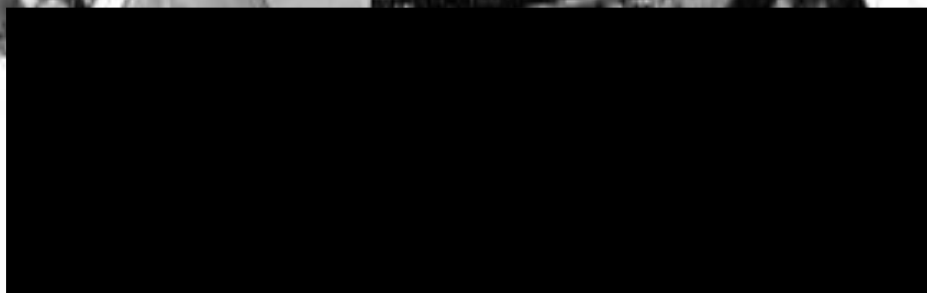
REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Agrupamento de Escolas de

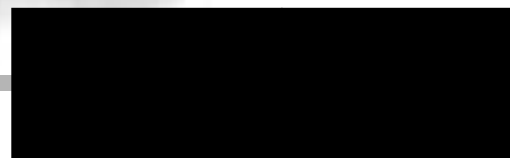


Plano de turma



2015 / 2016

Diretor de turma



Índice

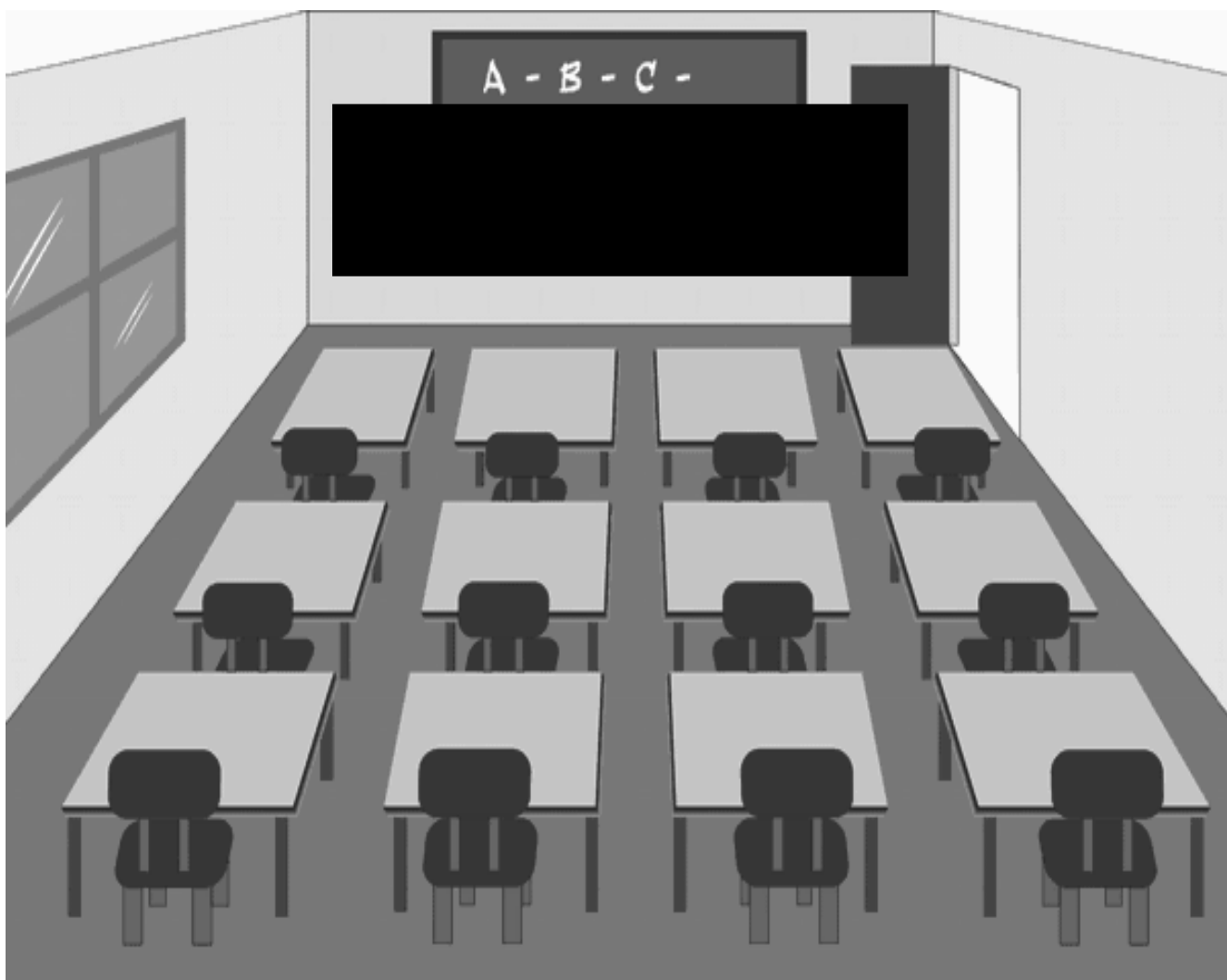
Introdução	3
Caracterização da turma.....	4
Fotografias dos alunos da turma	4
Relação de alunos - situação socioeconómica e cultural	5
Representantes da Turma.....	6
Conselho de turma	7
Horário da turma.....	7
Aspetos inibidores / problemas diagnosticados / pontos fracos (dificuldades na expressão escrita, dificuldades na resolução de problemas, dificuldades na concentração, participações desorganizadas e inoportunas, ...);.....	8
Salas de Estudo/ Clubes/ Apoio ao Estudo/ APA.....	9
Propostas de Apoio Pedagógico Acrescido - 2016/2017	9
Propostas de Salas de Estudo – 2016/2017	9
Estratégias	10
Desenvolver capacidades e adquirir conhecimentos:.....	10
Áreas curriculares disciplinares	10
Critérios de avaliação:	12
Instrumentos de avaliação.....	12
Planificação anual de Cidadania e Empreendedorismo (CE).....	13
Planificação e operacionalização das temáticas de educação sexual.....	14
Caracterização individual dos alunos.....	15

Introdução

O plano de turma (*ponto 8 do artigo 25º, Decreto-lei nº 139/2012, de 5 de julho*) pretende dar a conhecer, de forma simples e clara, as características dos alunos da turma evidenciando os seus pontos fortes e fracos.

Pretende-se que seja um plano de atividades exequível, com o propósito de adequar o processo de ensino/aprendizagem às características da turma, nomeadamente às particularidades cognitivas, socio afetivas, comportamentais, bem como ao meio envolvente, de modo a garantir a aquisição, consolidação e desenvolvimento da aprendizagem consagrada no currículo do ensino básico em articulação com o respetivo projeto educativo.

Este documento constitui-se, assim, como um plano de trabalho desenvolvido pelo diretor de turma, em articulação com o conselho de turma.



Caracterização da turma

A turma é constituída por sete raparigas e onze rapazes, com idades compreendidas entre os onze e treze anos. Onze alunos são proveniente da turma A, um da turma B e três da turma C, do sexto ano. Existem, ainda três alunos repetentes provenientes da turma B (1aluno) e da turma C (2 alunos), do sétimo ano.

Há na turma 8 alunos com subsídio da ação social escolar, sendo 3 do escalão A e 5 do escalão B.

Fotografias dos alunos da turma



- ✚ **Faixa Etária:** Os alunos situam-se entre faixa etária dos 12 e 14 anos.
- ✚ **Escolaridade Obrigatória:** Todos os alunos estão abrangidos pela escolaridade obrigatória.
- ✚ **Alunos com Necessidades Educativas Especiais:** Possui dois alunos com Necessidades Educativas Especiais, a aluna número [REDACTED] Estão abrangidas pelo Decreto-lei número 3/2008, de sete de janeiro.
- ✚ **Alunos inscritos em EMRC:** Na turma, todos os alunos estão inscritos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica.

Relação de alunos - situação socioeconómica e cultural

N.º	Nome	Idade	ASE	REP	EMRC	NEE	AFEQ
1							
2			A		SIM		
3					SIM		
4					SIM		
5					SIM		
6			A		SIM		
7			B		SIM		
8			B		SIM		
9				7.º	SIM		
10			A		SIM	X	
11			B		SIM		
12			B		SIM		
13					SIM		
14				7.º	SIM		
15				7.º	SIM		
16					SIM		
17			A	5.º	SIM	X	
18			A	4.º/8.º	SIM		

(ASE: Ação Social Escolar) (REP: Repetências) (EMRC: Educação Moral Religiosa Católica) (A: Escalão A) (B: Escalão B)

- ✚ **Disciplinas com maior grau de dificuldade:** As disciplinas em que os alunos revelam maiores dificuldades são as Línguas e Matemática.
- ✚ **Perspetivas Escolares e Profissionais:** A generalidade dos alunos da turma apresenta perspetivas escolares e profissionais, definindo a profissão/atividade pretendida (11 variedades). Três alunos têm dúvidas ou ainda não sabem que profissões gostariam de exercer.
- ✚ **Vida escolar: Estudo e Tempos livres:** Os tempos livres são ocupados com atividades diversas, designadamente: Televisão – filmes, telenovelas e jogos de futebol; Computador – internet, trabalhos e jogos; Leitura – revistas e ainda outras atividades – música, cinema, desporto, convívio com os amigos e ajuda aos pais.

- ✚ **Residência:** Os alunos vivem em Cepões, Cavernães, Mundão, Travassós de Cim e a uma distância entre 2 Km a 5 Km que percorrem, sobretudo, de autocarro, todas as manhãs/tardes.
- ✚ **Agregado Familiar:** O agregado familiar dos alunos é composto por um número variável entre três a seis pessoas. A maioria dos alunos (doze alunos) apresenta um agregado familiar englobando quatro pessoas.
- ✚ **Pais/Encarregados de Educação**
 - ✚ **Idade dos pais:** entre 33 – 55 anos
 - ✚ **Idade das mães:** entre 31 – 53 anos:
 - ✚ **Habilitações literárias:** (ficha de caracterização).
- ✚ **Profissão dos Pais:** são bastante diversificadas (ficha de caracterização).
- ✚ **Meio Sócio-Cultural:** O nível sócio económico dos pais é relativamente baixo. Assim, no que se refere à ação social escolar, cinco alunos beneficiam de escalão A e quatro alunos beneficiam de escalão B.

ALUNO								PAI			MAE			IRMAOS
N.º	NOME	IDADE	SEX	ESCALAO	REIENÇAO	ATIVIDADES PREFERIDAS	DISCIPLINAS C+ DE FICULI	IDADE	HABIL.	Profissao	IDADE	HABIL.	Profissao	N.º
1														
2				A		ouvir música	Mat/FQ	340	6.º	Ladrilhador	38	9.º	Doméstica	2
3						TV/cinema	Mat/EDF	42	6.º	Tec caldeiras	39	6.º	E. Fabril	-
4						—	Português/ Inglês	56	6.º	E. Fabril	57	6.º	E. Fabril	1
5						TV/jogar PC	Inglês/FQ	55	4.º	Desempreg	53	9.º	Aux. S.gerais	1
6				A		Skate	Português/ Hist	33	11.º	Ncomercial	34	12.º	Desempreg	2
7				B		TV/jogar PC	Mat	44	6.º	Mecânico	45	6.º	Secretária	2
8				B		Futebol	Mat/Ciências	44	12.º	Carteiro	38	12.º	Secretária	1
9					7.º	Futebol/jogar PC	Português/ Inglês	51	6.º	Mecânico	50	Lic	Professora	2
10			X	A		Andar bicicleta	Português/ Inglês	37	11.º	Carpinteiro	34	6.º	Ajud. carpinteiro	1
11				B		Cinema	PORT/FQ/CN	38	6.º	Instalador gás	37	4.º	Doméstica	1
12				B		Futebol	Inglês	53	Lic	Camionista	46	Lic	Emp. lar	2
13						Futebol/bicicleta	Inglês	38	11.º	GNR	36	9.º	E. Fabril	1
14					7.º	Futebol/bicicleta	ING/ Mat	47	12.º	Empresário	45	9.º	Empresária	2
15					7.º	Tocar piano	Geog/Mat/FQ	39	12.º	E. Fabril	38	6.º	Doméstica	1
16						TV/ouvir música	Geog/Mat	46	12.º	Vendedor	46	Bach	E. Infância	1
17			X	A	5.º	ouvir música/ler	Mat/Hist/FQ/CN	54	3.º	Desempregado	47	4.º	Doméstica	1
18				A	4.º/8.º		Mat/FQ				49		desempregada	4

O Diretor de Turma

13/11/2015

Representantes da Turma

Delegado de turma:	
Subdelegado de turma:	
Representantes dos encarregados de educação:	

Conselho de turma

Disciplinas	Nome dos professores
Português	
Inglês I	
Espanhol II	
História	
Geografia	
Matemática	
Ciências Naturais	
Física e Química	
Ed. Visual	
TIC	
Oficina de Artes	
Música	
Educação Física	
Ed. Moral R. Católica	
Cidadania e Empreendedorismo	
Diretor de Turma	
Educação Especial	
Assessor de Português	
Assessor de Matemática	
Apoio Português	
Apoio Matemática	
Apoio Inglês	

Horário da turma

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:30-9:15	LPO 24	ING4 24	LPO 24	FSQ 10	EDV 20
9:15-10:00	LPO 24	LPO 24	ASSLPO 24		
10:15-11:00	ASSMAT 24	ESP2 8	OF-ARTE 20	GGF 12	CNT 19
11:00-11:45	ASSMAT 24		MUS 8		
11:45-12:40	CNT 10	MAT 8	CE 7	EDF 33	ING4 24
12:40-13:25	FSQ 10				
13:40-14:25		EMRC 10			
14:25-15:10				MAT 24	
15:15-16:00	HIST 23	EDF 33		HIST 24	
16:10-16:55	APAIng 24	APAMat 8			
17:00-17:45					

Aspetos inibidores / problemas diagnosticados / pontos fracos (dificuldades na expressão escrita, dificuldades na resolução de problemas, dificuldades na concentração, participações desorganizadas e inoportunas, ...);

Tendo como base os aspetos facilitadores e os inibidores da turma, foram decididas as orientações gerais de trabalho do qual resultou a tabela seguinte.

Identificação	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos inadequados: <ul style="list-style-type: none"> - Participação desordenada; - Dificuldade em aplicar regras de conduta na sala de aula (levantar o dedo para falar, respeitar a opinião dos outros, saber ouvir os colegas, entre outras). • Alunos faladores; • Desinteresse e pouco empenho por parte de alguns alunos face ao estudo; • Falta de confiança em si próprio. • Pouca autonomia por parte de alguns alunos; • Falta de concentração e atenção nas aulas; • Falta de hábitos de estudo e de trabalho; • Dificuldade em autodiagnosticar as lacunas; • Dificuldades na Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Matemática; • Dificuldades na resolução de situações problemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer contactos constantes com os Encarregados de Educação através da caderneta, caderno diário, telefone. • Maior atenção e reforço de questões pertinentes na aula de cidadania e empreendedorismo; • Averiguar junto dos familiares, alunos, psicóloga e outros a origem de determinados problemas; • Facultar contactos e experiências com o meio extra – escolar; • Sensibilizar o aluno e seus Encarregados de Educação para a importância do conhecimento e cultura escolares na sociedade atual, nomeadamente numa futura integração profissional; • Realização de trabalhos de grupo; • Maior atenção ao trabalho desempenhado pelos alunos na sala de Estudo; • Inculcar e/ou melhorar hábitos de estudo; • Adotar atitudes firmes e intransigentes, no sentido de fazer com que os alunos cumpram as atividades propostas e incluir o “saber estar” na sala de aula/escola. • Estimular o gosto pela pesquisa; • Motivar os alunos para a leitura; • Reforço da aprendizagem, atenção e apoio mais individualizado; • Apresentar atividades orientadas e estruturadas para que os alunos as concluam.

Salas de Estudo/ Clubes/ Apoio ao Estudo/ APA

Propostas de Apoio Pedagógico Acrescido - 2016/2017

Português	Matemática	Inglês
4	7	5

Propostas de Salas de Estudo – 2016/2017

História	Geografia	FQ	CN
3	6	9	1

Estratégias

Desenvolver capacidades e adquirir conhecimentos:

- Participar na vida cívica de forma crítica e responsável.
- Respeitar a diversidade cultural, religiosa, sexual ou outra.
- Interpretar acontecimentos, situações e culturas, de acordo com os respetivos quadros de referência históricos, sociais e geográficos.
- Utilizar os saberes científicos e tecnológicos para compreender a realidade natural e sociocultural e abordar situações e problemas do quotidiano.
- Contribuir para a proteção do meio ambiente, para o equilíbrio ecológico, e para a preservação do património.
- Desenvolver o sentido de apreciação estética do mundo, recorrendo a referências e conhecimentos básicos no domínio das expressões artísticas.
- Estabelecer uma metodologia personalizada de trabalho de aprendizagem.
- Cooperar com outros e trabalhar em grupo.
- Procurar uma atualização permanente face às constantes mudanças tecnológicas e culturais, na perspetiva da construção de um projeto de vida social e profissional.
- Desenvolver hábitos de vida saudáveis, a atividade física e desportiva, de acordo com os seus interesses, capacidades e necessidades.
- Utilizar de forma adequada a língua portuguesa em diferentes situações de comunicação.
- Utilizar o código, ou códigos próprios, das diferentes áreas do saber, para expressar verbalmente o pensamento próprio.
- Selecionar, recolher e organizar informação para esclarecimento de situações e resolução de problemas, segundo a sua natureza e tipo de suporte, nomeadamente o informático.
- Utilizar duas línguas estrangeiras em situações do quotidiano, resolvendo as necessidades básicas da comunicação e apropriação da informação.

Áreas curriculares disciplinares

Auscultados, inicialmente os alunos, estes afirmaram que tinham **mais dificuldade às disciplinas** de:

Disciplinas	Nº de alunos
Inglês	11
Matemática	6
Língua Portuguesa	4
Ciências Naturais	3
História	2
Educação Física	1
Educação Visual	1
Geografia	1

No geral, os alunos disseram ainda que:

- Gostam da turma onde estão inseridos
- A maioria dos alunos afirmou que não estuda diariamente, só faz os trabalhos de casa e começam a estudar para os testes alguns dias antes.

Com base na análise dos resultados da **avaliação diagnóstica** expressos nos relatórios das diferentes disciplinas, constatou-se que no geral os alunos revelam dificuldades:

- ao nível da interpretação de enunciados e textos;
- no raciocínio lógico abstrato;
- na ortografia e na expressão escrita;
- no cálculo mental;
- na aplicação dos conceitos adquiridos a novas situações;
- na produção escrita;
- na resolução de problemas;
- na atenção/concentração, por parte de alguns alunos.

De acordo com a especificidade de cada disciplina, os docentes irão ao longo do presente ano, implementar e diversificar estratégias de atuação, a fim de colmatar as dificuldades diagnosticadas.

Diagnose às diversas disciplinas e estratégias para colmatar as dificuldades diagnosticadas, encontram-se numa pasta anexo.

A turma é um pouco heterogénea, integrando um grupo de alunos interessados, trabalhadores e empenhados, outro grupo de alunos que revelam algumas dificuldades. Possui duas alunas com necessidades educativas especiais.

No sentido de tentar assegurar o sucesso escolar dos alunos, propõem-se as seguintes competências:

Pelos professores

(Sem prejuízo das estratégias/atividades supra citadas, face às dificuldades diagnosticadas e aos problemas detetados, decidiu-se também aplicar as estratégias abaixo mencionadas)

- ✚ Exigir o cumprimento das normas/regras da sala de aula.
- ✚ Sempre que um aluno chegue atrasado à aula, deve ser chamado à atenção, quando permanente, ser-lhe aplicada uma repreensão escrita.
- ✚ Exigir organização na participação oral.
- ✚ Motivar para o estudo.
- ✚ Implementar hábitos de trabalho e organização.
- ✚ Motivar para a educação de valores.
- ✚ Diversificar, sempre que possível, as atividades da aula.
- ✚ Apoiar o aluno na descoberta de diversas formas de organização da sua aprendizagem.
- ✚ Proporcionar atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista e resolver problemas.
- ✚ Valorizar os êxitos do aluno e estimular a sua autoestima e autoconfiança nas possibilidades de ter sucesso.
- ✚ Proporcionar toda a informação e formação necessárias para que concluam a escolaridade obrigatória, com vista a uma correta integração ativa no mundo do trabalho ou prosseguimento de estudos.
- ✚ Motivar os alunos para desenvolverem a consciência cívica e moral.
- ✚ Sensibilizar os alunos e os seus Encarregados de Educação para a importância do conhecimento e cultura escolares com vista a uma futura integração profissional.

Pelos alunos

- ✚ Ser assíduo e pontual.
- ✚ Saber estar na sala de aula.
- ✚ Tirar dúvidas e intervir no momento oportuno.
- ✚ Trazer sempre o material necessário para as aulas.
- ✚ Fazer os trabalhos de casa.
- ✚ Realizar as fichas de trabalho propostas.
- ✚ Saber respeitar os outros (colegas, professores, funcionários)
- ✚ Consultar livros, Internet, jornais, ..

Pelos encarregados de educação

- ✚ Proporcionar um bom ambiente de trabalho.
- ✚ Ajudar na gestão do tempo de estudo.
- ✚ Dialogar com o seu educando sobre a sua vida escolar.
- ✚ Contactar com assiduidade o diretor de turma.
- ✚ Verificar o material escolar do seu educando.
- ✚ Ver e assinar todos os documentos escolares.

Os alunos são avaliados por disciplina de acordo com a legislação vigente, tendo em conta os critérios específicos definidos pelos departamentos, assim como os critérios gerais de avaliação do agrupamento aprovados em conselho pedagógico que constam no regulamento interno. (Os critérios de avaliação das diferentes disciplinas encontram-se disponíveis, em suporte informático numa pasta, nos computadores da sala de diretores de turma).

Critérios de avaliação:

Intervenientes

- ✚ Conselho de Turma.
- ✚ Alunos.

Tipo

- ✚ Diagnóstico
- ✚ Formativa.
- ✚ Sumativa.

Instrumentos de avaliação

- ✚ Trabalhos individuais, de pares e de grupo.
- ✚ Debates.
- ✚ Trabalhos de pesquisa.
- ✚ Dramatizações.
- ✚ Participação oral.
- ✚ Grelha de registos dos trabalhos de casa.
- ✚ Fichas formativas
- ✚ Fichas de avaliação.
- ✚ Fichas de trabalho.
- ✚ Grelha de observação direta na sala de aula.
- ✚ Observação direta.
- ✚ Produção de trabalhos livre.
- ✚ Preenchimento de grelhas de auto e heteroavaliação.

Momentos de Avaliação

✚ Ao longo do ano letivo.


Avaliação Intercalar:

A avaliação intercalar realizada durante cada período letivo encontra-se arquivada em lugar próprio no dossier da turma e registada nas atas de conselho de turma

Avaliação Sumativa:

As avaliações sumativa (pautas e ficha de avaliação individual dos alunos) referentes aos três períodos encontram-se arquivadas no dossier da direção de turma.

Planificação anual de Cidadania e Empreendedorismo (CE)

8º	1.º período <ul style="list-style-type: none"> • Organização da vida escolar. □ Direitos e deveres dos alunos (R.I.) □ Eleição do delegado, subdelegado e as suas funções □ Regras de funcionamento da turma • A sociedade atual e o consumismo. • Projeto + CONTIGO 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar diferentes aspetos inerentes à vida escolar e à relação escola-família. - Conhecer os direitos e deveres enquanto aluno na escola/turma. - Compreender as características e os mecanismos da sociedade de consumo. - Promover a saúde mental e bem-estar em jovens do 3º ciclo e secundário; - Prevenir comportamentos da esfera suicidária; 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise do Regulamento interno. - Exploração de informação. - Apresentação de temas. - Negociação, acordo e contrato. - Trabalho cooperativo. - Trabalho reflexivo. - Resolução de problemas. - Simulação de papéis. 	Diagnóstica Formativa Sumativa
	2.º período <ul style="list-style-type: none"> • Projeto + CONTIGO • Os jovens e o seu papel na sociedade. • Organização da vida escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Combater o estigma em saúde mental; - Compreender o papel dos jovens como elementos ativos da sociedade. - Organizar diferentes aspetos inerentes à vida escolar e à relação escola-família. 	<ul style="list-style-type: none"> - Outras atividades de acordo com a planificação do projeto + CONTIGO 	
	3.º período <ul style="list-style-type: none"> • Educação Sexual. • Organização da vida escolar. • Projeto + CONTIGO 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para a educação para a saúde e o despertar para a sexualidade. - Organizar diferentes aspetos inerentes à vida escolar e à relação escola-família. - Criar uma rede de atendimento de saúde mental. 		

A disciplina de **Cidadania e Empreendedorismo** foi um espaço privilegiado para a construção da identidade e desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, através do diálogo, discussão e reflexão de temas da atualidade e das experiências e preocupações vividas e sentidas pelos alunos. Também, foi feita a gestão de assuntos ou problemas relativos à turma.

Dos projetos/temas /conteúdos desenvolvidos, ao longo do ano letivo destacamos o projeto + **CONTIGO** – *Prevenção de comportamentos suicidários em meio escolar.*

O projeto + Contigo foi desenvolvido nas turmas, do oitavo ano, do nosso agrupamento, tendo como principais objetivos a promoção da saúde mental e a prevenção de comportamentos suicidários em adolescentes do 3º ciclo e secundário, como área prioritária de intervenção, em que se salientam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, o aumento da resiliência, a promoção da autoestima e da autonomia e a prevenção de comportamentos de risco. A metodologia de intervenção do projeto + Contigo contemplou a realização de 4 intervenções em sala de aula com os adolescentes ao longo do ano letivo, com 3 momentos de avaliação (antes, imediatamente após e 6 meses após do

início da intervenção) através da aplicação do Questionário + Contigo. Durante a intervenção foram desenvolvidos inúmeros jogos socio-terapêuticos que permitiram a exposição e discussão de conceitos como adolescência, autoestima e autoconceito, estratégias de resolução de problemas, bem-estar, saúde mental e estigma. Foram também reforçados os comportamentos de procura de ajuda e evidenciadas as fontes de ajuda (pais, professores e profissionais de saúde). O projeto contemplou também a realização de sessões de sensibilização sobre esta temática aos agentes educativos e pais /encarregados de educação. O "projeto + contigo" culminou com as atividades, do "dia + contigo", apresentadas à comunidade escolar no dia onze de março, tendo os alunos participado com grande empenho e interesse.

Planificação e operacionalização das temáticas de educação sexual

Período	Conteúdos	Propostas de operacionalização	Recursos	Intervenientes
1.º Período 8	<ul style="list-style-type: none"> Proteger o corpo, prevenir a violência e abuso sexual Noção de abuso sexual, violência sexual, pedofilia Noção de prevenção Denúncia de atos de abuso sexual (na família, na escola) 	<ul style="list-style-type: none"> Construção da noção de assédio e abuso sexual Debates sobre o tema da violência sexual <ul style="list-style-type: none"> Idade e sexo das pessoas envolvidas Quais as estratégias utilizadas pelo agressor? Como reagiu a vítima? E o agressor? E as famílias? Como se poderia ter evitado o problema? Apresentação de conclusões e debate livre Elaboração de um cartaz com as regras de prevenção, serviços de apoio, como denunciar casos de abuso, ... 	Ver "Educação Sexual – guia prático", Edições ASA Kit de Educação sexual para o 3º Ciclo	Diretor de Turma (gere) <ul style="list-style-type: none"> Cidadania e empreendedorismo: (Projeto + CONTIGO) EMRC: Ciências Naturais (O AMOR HUMANO <ul style="list-style-type: none"> Dizer o amor Maternidade e paternidade consciente e responsável Viver o amor) (A LIBERDADE <ul style="list-style-type: none"> Consciência moral Autonomia)
	<ul style="list-style-type: none"> Prevenir comportamentos sexuais de risco: <ul style="list-style-type: none"> O preservativo ... 	<ul style="list-style-type: none"> Definir "Comportamentos sexuais de risco" – debate Saber o que é o "Planeamento familiar" – atualizar conhecimentos O preservativo – o que é? 		
2.º Período 4	<ul style="list-style-type: none"> Outros comportamentos desviantes: <ul style="list-style-type: none"> -pornografia -prostituição (...) 	<ul style="list-style-type: none"> A pornografia - fazer o debate tipo Prós e Contras (dividir a turma) Sexo na Internet – a exposição sem controlo A prostituição e problemas associados (infecção pelo HIV, por exemplo) 		

Caracterização individual dos alunos

N.º	Nome	Caracterização
		<p>6.º ano</p> <p>Conseguiu com algumas <u>dificuldades</u> adquirir as aprendizagens necessárias ...</p> <p>Retenções - NÃO</p> <p>Problemas de saúde e/ou outros - NÃO</p> <p>Necessidades educativas individuais - SIM</p> <p>Planos de acompanhamento pedagógico - NÃO</p> <p><u>Necessidades Educativas Especiais</u> (entrou no 2º P de 2012-2013). -abrangida pelo Decreto-Lei nº3 de sete de Janeiro de dois mil e oito, apresenta um quadro de dificuldades específicas de aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia/disortografia). Medidas educativas estabelecidas: a) apoio pedagógico personalizado, d) adequação no processo de avaliação, f) tecnologias de apoio. Acompanhamento psicológico pelos serviços de psicologia e orientação (SPO) do agrupamento com caráter preventivo dos sinais de desinteresse pela leitura e pela escrita e a melhoria da autoestima. Porque apresenta uma dislexia grave que se caracteriza por um padrão de leitura com acentuada lentidão, silabada, com inversões (de fonemas e sílabas) sistemáticas, o que não lhe permite no final do texto ter uma compreensão global do sentido da mensagem; na escrita comete muitas incorreções ortográficas e sintáticas, situações de inversões, omissões, confusões e adições de letras e sílabas e tem uma caligrafia irregular e palavras frequentemente rasuradas o conselho de turma considerou que a aluna deveria usufruir das seguintes condições especiais na realização da prova final de ciclo de português e matemática: . aplicação da ficha A na classificação das provas finais de ciclo; . tolerância de trinta minutos concedidos às provas finais de ciclo, de acordo com o estipulado no nº 26 do Despacho nº 3597-A/2014; . leitura dos enunciados das provas finais de ciclo (realização de provas em sala à parte, separada dos restantes examinandos). <u>No próximo ano letivo a aluna irá continuar a beneficiar das mesmas medidas educativas como aluna com necessidades educativas especiais.</u> NOTA: todos os documentos da aluna, relativos à educação especial, encontram-se arquivados em dossier próprio. Outros – bom comportamento (melhorou ao longo do ciclo pois, inicialmente, amuava perante as chamadas de atenção)</p> <p style="text-align: right;">7.º ano (2014/2015)</p> <p>No que respeita à aluna número [REDACTED] a professora de educação especial [REDACTED] referiu que foi avaliado o programa educativo individual (PEI) e elaborado o relatório circunstanciado. Este aponta para que se dê continuidade à implementação das medidas previstas no seu PEI, ao abrigo do decreto-lei 3/2008, de forma a se continuar a adequar o processo de ensino e aprendizagem a saber: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais (matemática, história, geografia e físico e química), adequações no processo de avaliação, tecnologias de apoio, acompanhamento psicológico. E apoio pedagógico acrescido (APA) a português, matemática. No próximo ano, por proposta do conselho de turma terá adequações curriculares também a português, APA a inglês e deverá frequentar a sala de estudo de físico e química.</p> <p>A aluna deverá ser integrada numa turma com um número reduzido de alunos, de acordo com o despacho normativo nº7-B/2015, de sete de maio, por apresentar limitações significativas na atividade e participação com grande</p>

incidência na leitura e na escrita, resultantes de problemas ao nível das funções do corpo, mais concretamente ao nível das funções da atenção, da percepção e das funções mentais específicas da linguagem, caracterizando-se num quadro de dificuldades específicas de aprendizagem nos domínios da leitura e da escrita (dislexia-disortografia).

TRANSITOU

8.º ano (2015/2016)

No que respeita à aluna número [REDACTED] foi feita a avaliação do Plano Educativo Individual (PEI) e concluído o relatório circunstanciado. A docente de educação especial, [REDACTED] referiu que a [REDACTED] mantém as dificuldades relativas ao quadro de Dificuldades de Aprendizagem Específicas, nomeadamente Dislexia e Disortografia, que compromete o seu sucesso escolar. Mais informou que a aluna manifestou relutância em aceitar a sua problemática e em compreender a importância das atividades que com ela eram desenvolvidas no sentido de minimizar as suas dificuldades. Esta atitude de confronto comprometeu o trabalho da docente e a avaliação da eficácia das estratégias aplicadas, verificando-se igualmente nas sessões com a psicóloga, como consta do relatório elaborado pela mesma. A aluna expressou, ainda, ao longo do ano letivo, não compreender a razão de lhe serem aplicadas medidas educativas diferenciadas, rejeitando por completo a diferenciação em relação aos seus pares neste parâmetro, o que revela que não tem a perceção real das suas dificuldades.

Face ao exposto, o conselho de turma decidiu que, no próximo ano letivo, nas adequações no processo de avaliação, só será contemplada a leitura da prova e o prolongamento da mesma, caso se justifique.

O Relatório Circunstanciado refere que é pertinente que se dê continuidade à implementação das medidas previstas no PEI da aluna, ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, de forma a continuar a adequar-se o processo de ensino e aprendizagem, a saber: Apoio Pedagógico Personalizado; Adequações Curriculares Individuais (matemática, história, geografia e física e química); Adequações no Processo de Avaliação; Tecnologias de Apoio; Acompanhamento Psicológico; APA a português, matemática e inglês e frequência das salas de estudo de física e química e geografia.

TRANSITOU

Mundão, 14 de junho de 2016

O diretor de turma

[REDACTED]

Guião e transcrição da entrevista ao PEE

GUIÃO DE ENTREVISTA AO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Intervenientes:

- Entrevistador;
- Professor de educação especial.

Objetivos gerais:

- Recolher dados pessoais e profissionais do docente;
- Perceber como é o processo de inclusão de um aluno com síndrome de dislexia e disortografia nas NEE;
- Conhecer como é feito o diagnóstico;
- Indagar sobre as estratégias de intervenção recomendadas e utilizadas;
- Identificar as dificuldades apresentadas pelo aluno;
- Compreender as implicações que a síndrome de dislexia e disortografia pode acarretar ao nível do desenvolvimento social e emocional do aluno.

Validação da entrevista:

- De forma geral, esclarecer o entrevistado sobre a investigação em curso;
- Solicitar a sua colaboração, uma vez que o seu contributo é fundamental para o sucesso da investigação;
- Assegurar o anonimato dos intervenientes, assim como a confidencialidade e sigilo das informações concedidas;
- Pedir autorização para a gravação áudio da entrevista.

Observações:

- A entrevista é do tipo semiestruturado;
- A duração aproximada da entrevista é de uma hora e trinta minutos;
- O entrevistador deverá estimular a participação do entrevistado.

Questões:

1. Há quanto tempo trabalha como professor de educação especial?
2. De forma geral, em que consiste o seu trabalho como professor de educação especial nesta escola, neste agrupamento?
3. Recebeu formação na área das dificuldades específicas de aprendizagem?
4. Acha que o tempo que lhe é atribuído para trabalhar com os alunos com dificuldades específicas de aprendizagem é suficiente?
5. Nesta situação específica, a intervenção com este aluno exige mais horas?
6. Em que consistiu o processo de inclusão deste aluno com dislexia e disortografia no decreto-lei n.º 3? Foi complicado este processo?
7. Gostava que clarificasse que tipo de medidas educativas é que os alunos com dislexia e disortografia normalmente usufruem?
8. De que medidas este aluno usufrui ao abrigo do decreto-lei n.º 3, de 07 de janeiro, de 2008?
9. As medidas educativas estão a surtir o efeito desejado?
10. Relativamente aos alunos que depois integram o decreto-lei n.º 3, de 2008, sabemos que há regras básicas que têm que seguir. Especificamente, como foi feito o diagnóstico de dislexia e disortografia neste caso?
11. Considera que os professores deviam receber alguma formação sobre a dislexia e disortografia?
12. Agora, falando especificamente neste caso de dislexia e disortografia, em contexto turma, que estratégias aconselha aos professores para trabalhar com este aluno?
13. Como pensa que os pais deste aluno o podem ajudar em casa?
14. Na intervenção que desenvolve com este aluno que estratégias privilegia?
15. O desempenho deste aluno na leitura, quer ao nível da fluência quer ao nível da precisão é igual ao esperado para o seu ano escolar e faixa etária?
16. Este aluno evita situações em que tem que ler em voz alta?
17. Que tipo de erros são registados com mais frequência na leitura de um texto?
18. Ao nível da compreensão da leitura consegue apreender o global do que lê?

19. E os pormenores?
20. Quando alguém lhes lê os textos o seu nível de compreensão aumenta?
21. Relativamente à escrita, considera que o desempenho do aluno na escrita é igual ao esperado para o seu ano escolar e faixa etária?
22. Evita situações em que tem que escrever em público?
23. Os erros ortográficos acontecem em todas as situações por exemplo na cópia, na escrita livre, no ditado.
24. E que tipo de erros são registados com mais frequência ao nível da escrita?
25. Tem uma caligrafia perceptível, legível?
26. Numa composição, ou resposta de desenvolvimento para além dos erros tem dificuldades de transmitir a sua mensagem?
27. Os seus trabalhos escritos parecem não traduzir o seu potencial ou os conhecimentos que mostra através de outros meios, por exemplo ao nível oral?
28. Relativamente ao desenvolvimento social e emocional o conhecimento que possuiu acerca deste aluno, quando o observa em contexto individual e de turma em atividades que envolvem a leitura e a escrita considera que tem um baixo autoconceito académico.
29. Tem dificuldade em relacionar-se facilmente com os pares?
30. E com os adultos, tem dificuldade em relacionar-se?

Transcrição da entrevista ao professor de educação especial

Boa tarde! Esta entrevista realiza-se ao professor de educação especial no âmbito do mestrado em Educação Especial domínio cognitivo e motor. Neste estudo, a metodologia utilizada é um estudo de caso e vai-se falar dessa situação, que é acompanhada por este docente.

Entrevistadora: Boa tarde!

Professor de educação especial: Boa tarde!

Entrevistadora: Há quanto tempo trabalha como professor de educação especial?

Professor de educação especial: Há 17 anos.

Entrevistadora: De forma geral, em que consiste o seu trabalho como professor de educação especial nesta escola, neste agrupamento?

Professor de educação especial: Em primeiro lugar, faço acompanhamento a alunos, isto é, apoio pedagógico personalizado quer em contexto de sala de aula ou em pequeno grupo, numa sala à parte, quando se justifica. O que faço mais? Sou também delegada de grupo e as competências da delegada é monitorizar todo o processo de educação especial relativo aos alunos do agrupamento. Auxilio os diretores de turma nas suas dúvidas, nas suas dificuldades, que são muitas vezes pequenas dificuldades porque pensam, às vezes, não entender o trabalho. Acompanho os encarregados de educação, sempre que se justifica, quer em consultas, quer em orientá-los para serviços e outras coisas para que eles se tranquilizem e acreditem no trabalho que estamos a desenvolver com os seus educandos.

Entrevistadora: Recebeu formação na área das dificuldades específicas de aprendizagem?

Professor de educação especial: Sim.

Entrevistadora: Acha que o tempo que lhe é atribuído para trabalhar com os alunos com dificuldades específicas de aprendizagem é suficiente?

Professor de educação especial: De maneira nenhuma. O meu trabalho, o meu horário letivo são 20 horas e acompanho 12 alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, sendo que 5 são currículos específicos individuais.

Entrevistadora: Nesta situação específica, a intervenção com este aluno exige mais horas?

Professor de educação especial: Exige mais tempo, exige um trabalho diversificado em vários contextos e que deveria ou poderia ter o meu acompanhamento mais personalizado caso eu tivesse mais tempo para o acompanhar.

Entrevistadora: Em que consistiu o processo de inclusão deste aluno com dislexia e disortografia no decreto-lei n.º 3? Foi complicado este processo?

Professor de educação especial: Foi muito complicado. Primeiro, porque o decreto-lei n.º 3 não especifica ou nós temos algumas dúvidas de quando é que uma dislexia deve ou não ser contemplada com as medidas do decreto-lei e estas dúvidas aparecem-nos muitas vezes. Contudo, como é que fizemos neste processo? Já que se tratava de aluno que não conseguia, ao longo do seu processo educativo, ter resultados ao nível da leitura e da escrita e que isso implicava resultados bons nas outras áreas curriculares, analisou-se devidamente. Nós consideramos que sempre que um aluno não consegue obter esses resultados prosseguimos para uma avaliação a este nível e sempre que se justifica temos as medidas do decreto-lei, mas não foi um processo muito fácil.

Entrevistadora: Gostava que clarificasse que tipo de medidas educativas é que os alunos com dislexia e disortografia normalmente usufruem?

Professor de educação especial: A primeira medida são as adequações nas condições de avaliação, é uma das medidas que o decreto-lei nos pode oferecer ou que nós podemos agarrar e que eles necessitam, sendo que nessas adequações nas condições de avaliação é para que os professores contemplem mais tempo na

realização das provas, que lhes possam fazer a leitura da prova sempre que se justifique para que eles consigam entender o conteúdo que lhes está a ser pedido, mais tempo consideramos nessas condições de avaliação e consideramos que é a medida mais importante do decreto-lei para estes alunos. Além de que o apoio pedagógico personalizado também é outra das medidas que nós achamos muito importante ou que contemplamos sempre aqui no agrupamento porque pode nesse trabalho ser feita uma reeducação, isto é, trabalho específico nesta área em trabalhos que digam respeito e possam melhorar esta problemática.

Entrevistadora: Relativamente também a este aluno que medidas concretas é que ele usufrui do decreto-lei n.º 3, de 07 de janeiro, de 2008?

Professor de educação especial: Apoio pedagógico personalizado, adequações na avaliação, neste momento já tem adequações curriculares individuais porque as dificuldades têm vindo a aumentar porque à medida que a exigência nos currículos do ano em que está inserido também aumenta. Tem tecnologias de apoio. Tem salas de estudo nas disciplinas que se entendeu necessárias. Tem acompanhamento psicológico para a reeducação da dislexia e disortografia e ao mesmo tempo para as questões emocionais, para auxiliar para que esta dificuldade não a desmotive e, mais nenhuma.

Entrevistadora: E as medidas educativas das quais usufrui estão a surtir o efeito desejado?

Professor de educação especial: Neste momento sim, porque as adequações curriculares individuais já foram aplicadas. No ano em que lhe foi feito o primeiro PEI só tinha adequações na avaliação e as adequações curriculares individuais já foram um reajustamento que teve que ser feito. Só tem adequações curriculares individuais a Português, História, Ciências, e é só.

Entrevistadora: Relativamente aos alunos que depois integram o decreto-lei n.º 3, de 2008, sabemos que há regras básicas que têm que seguir. Especificamente, como foi feito o diagnóstico de dislexia e disortografia neste caso?

Professor de educação especial: Não foi um diagnóstico fácil. Antes de ser feita a referenciação já havia relatórios de avaliação psicológica anteriores que sugeriam a existência de dislexia e disortografia. No entanto, para o processo ser despoletado, a diretora de turma do 2.º CEB, com a anuência do conselho de turma, começou por fazer uma referenciação. Depois disso foi analisada a referenciação tendo por base as funções do corpo, a atividade e participação, isto é, verificar até que ponto não existia nesta criança nenhum problema ao nível mental e que a problemática dela se prendia mesmo com a leitura e escrita. Depois de obtermos estes resultados, a equipa pluridisciplinar tirou as suas conclusões. Não podemos esquecer que muitas vezes confundem-se dificuldades de leitura e escrita que não são de maneira nenhuma dislexia e disortografia.

Entrevistadora: Depois a equipa pluridisciplinar tirou as suas conclusões? Quer dizer que muitas vezes há dificuldades que não são de maneira nenhuma dificuldades específicas de aprendizagem? Pode clarificar?

Professor de educação especial: Sim, é isso. Poderão ser ou não. Este trabalho deve ser das coisas mais difíceis que a equipa tem porque muitas vezes não havendo problemas que condicionem, que são apenas problemas de atividade e participação e não ao nível específico de leitura e escrita. É um bocado difícil porque às vezes os erros cometidos e que se repetem, nós temos dificuldade em atribuí-los, se é ou não uma dislexia, se são dificuldades de leitura, de treino de leitura, de pré-requisitos de leitura que deviam ter existido e não existem e que depois nos podem confundir. Por outro lado, também esses erros sistemáticos são analisados, tiram-se as conclusões, especialmente quando nós conseguimos perceber que para além desses erros existe nessa criança uma dificuldade de entender aquilo que está a ser trabalhado ao nível dos textos, dos extratos de textos. E aqui a equipa pluridisciplinar diz, mediante as dificuldades que ali estão apresentadas conclui-se que é uma dislexia ou disortografia. É evidente que se estivermos a falar em erros que são sistemáticos, são de omissões, de inversões, são de não respeito da entoação, dos sinais de pontuação que existem no texto que levam à dificuldade depois na compreensão, etc.

Entrevistadora: Claro. Pensa que os professores deviam receber alguma formação sobre a dislexia e disortografia?

Professor de educação especial: Sempre.

Entrevistadora: Porquê?

Professor de educação especial: Exatamente pela razão que eu disse antes. Um professor tem uma criança, um aluno que tem uma dificuldade na leitura e na escrita, de imediato eles pensam numa referência para ser avaliada de acordo com o decreto-lei porque estamos perante uma dislexia. Eu acho que se um professor conhecer bem, ou tiver mais informação ou a máxima informação possível sobre esta problemática poderá de alguma maneira não confundir as dificuldades que possam ser de leitura e de escrita com aquelas que são próprias de uma dislexia e disortografia. Poderão ser pré-requisitos, eu não sei se esta palavra é a correta e hoje em dia os termos são sempre muito importantes o uso deles, mas eu acho que existe e esta é a que melhor me define e me ajuda é que há um pré-requisito de leitura e escrita, há um treino de leitura e escrita e hoje em dia as crianças não treinam a leitura, não treinam a escrita e aquilo que a escola lhes dá, por vezes, para algumas crianças, é pouco e depois vamos confundir isso com uma problemática que não é.

Entrevistadora: Agora, falando especificamente neste caso de dislexia e disortografia, em contexto turma, que estratégias aconselha aos professores para trabalhar com este aluno?

Professor de educação especial: Em contexto turma é sempre importante, eu acho que este aluno fica sempre com uma baixa autoestima porque se compara com os seus pares e percebe as suas dificuldades. Portanto, um professor deve ter o bom senso de saber lidar e isto eu faço nesta situação e sempre: tomem atenção a isto, olhem é a minha recomendação, é apenas uma informação, atenção às emoções deste aluno que, por vezes, e pelo insucesso repetido que, às vezes, vai tendo, a autoestima é uma das coisas importantíssimas que seja tomada em atenção. Por outro lado, recomendo sempre cuidado, e que depois vai tudo canalizar-se para isto que é cuidado com a leitura em voz alta perante os companheiros. Se eu sei que esta criança tem uma dificuldade, não lhe vou pedir que, perante uma turma, faça uma leitura e voz alta, pois pode inibir-se ainda mais, para além da problemática que tem de o fazer. Recomendo-lhes também atenção aos erros, mesmo na correção dos erros

escrevam a palavra correta, que lhe chamem a atenção para a autocorreção da palavra porque eu acho que é autocorrigindo-se que vai melhorando os resultados. Sei lá, de momento não me lembro assim de mais!

Entrevistadora: Como pensa que os pais deste aluno o podem ajudar em casa?

Professor de educação especial: Estes podem, outros nem por isso porque também não sabem, não têm conhecimentos suficientes para o fazer. Sugiro-lhes que escutem a leitura do filho, pois é em contexto de casa, sozinhos, sem ter uma turma, que eles podem fazer este trabalho. Os pais não precisam de despende muito tempo, é lerem o texto para perceberem o que lá está, que é para ver se estão a cometer erros e depois ouvir a leitura dos filhos. O treino da leitura desta maneira é percebido pelo aluno como útil, se alguém está a escutar ele vai querer fazê-lo, se ninguém está com atenção para o escutar... isto é uma ajuda que os pais podem dar e qualquer pai pode fazer isto. Outras ajudas, já nem vou falar das especificidades, nós recomendamos determinados trabalhos que sejam feitos. Os pais podem realizar e proporcionar-lhe outros acompanhamentos quando a escola não o pode fazer, não sou muito apologista do pagamento, mas quando for necessário, que se recorra.

Entrevistadora: Na intervenção que desenvolve com este aluno que estratégias privilegia?

Professor de educação especial: Trabalho muito a consciência fonológica, mas a par disto também um treino de leitura e esse treino de leitura passa por exercícios muito variados. Depois a interpretação parcial de parágrafos, portanto aumentar a fluência da leitura e então depois tentar perceber o que ali está de acordo com a fluência que vai tendo. E ao nível da escrita, a construção e a elaboração de textos, criar momentos, acontecimentos que é para depois encadear ideias, desenvolver vocabulário e enriquecimento do texto em si. Isto devido à idade. Portanto, a idade deste aluno, já não é uma idade em que esteja a trabalhar ali palavras e imagens, ligar sílabas e ver a sílaba que é semelhante nas várias palavras, também faço, mas tem de ocorrer um exercício mais abrangente e que o motive para desenvolver o trabalho e depois sim entrar em pormenor desse mesmo texto, consciência fonológica e por aí em diante.

Entrevistadora: Relativamente ao aluno em questão, ao nosso objeto de estudo, ao estudo de caso, considera que o desempenho deste aluno na leitura, quer ao nível da fluência quer ao nível da precisão é igual ao esperado para o seu ano escolar e faixa etária?

Professor de educação especial: Nem pensar. É muito, muito aquém.

Entrevistadora: Este aluno evita situações em que tem que ler em voz alta?

Professor de educação especial: Evita sempre.

Entrevistadora: Que tipo de erros são registados com mais frequência na leitura de um texto?

Professor de educação especial: Principalmente inversões, omissões, são principalmente estes e mais é o não respeito pelos sinais de pontuação na leitura.

Entrevistadora: Ao nível da compreensão da leitura consegue apreender o global do que lê?

Professor de educação especial: Não.

Entrevistadora: E os pormenores?

Professor de educação especial: Também não. Mesmo o global.

Entrevistadora: Quando alguém lhes lê os textos o seu nível de compreensão aumenta?

Professor de educação especial: É perfeito.

Entrevistadora: Relativamente à escrita, considera que o desempenho do aluno na escrita é igual ao esperado para o seu ano escolar e faixa etária?

Professor de educação especial: É claro que não. Muito, muito aquém.

Entrevistadora: Evita situações em que tem que escrever em público?

Professor de educação especial: Faz todos os possíveis para não o fazer.

Entrevistadora: Os erros ortográficos acontecem em todas as situações por exemplo na cópia, na escrita livre, no ditado.

Professor de educação especial: Sempre.

Entrevistadora: E que tipo de erros são registados com mais frequência ao nível da escrita?

Professor de educação especial: Sempre omissões, inversões é uma das coisas que eu não consigo, é o encadeamento de ideias num texto, os textos são pobres no vocabulário, pobre nas ideias, pobre no desenvolvimento das ideias. São poucas ideias e fracas.

Entrevistadora: Tem uma caligrafia perceptível, legível?

Professor de educação especial: Tem, perceptível.

Entrevistadora: Numa composição, ou resposta de desenvolvimento para além dos erros tem dificuldades de transmitir a sua mensagem?

Professor de educação especial: Muita dificuldade, quer em organizá-la oralmente e depois na escrita. E então na escrita é que aumenta essa dificuldade.

Entrevistadora: Os seus trabalhos escritos parecem não traduzir o seu potencial ou os conhecimentos que mostra através de outros meios, por exemplo ao nível oral?

Professor de educação especial: Não traduzem de maneira nenhuma.

Entrevistadora: Relativamente ao desenvolvimento social e emocional o conhecimento que possuiu acerca deste aluno, quando o observa em contexto individual e de turma em atividades que envolvem a leitura e a escrita considera que tem um baixo autoconceito académico.

Professor de educação especial: Tenho mais dificuldade em responder a isso. A escola acaba por ser um grande aborrecimento. Aliás, ele gosta da escola, do relacionamento com os outros, de vir para os apoios, embora, por vezes também refile e diga “tenho o tempo todo ocupado”. Mas consegue entender, porque lhe explicamos muitas vezes porque é que têm o tempo todo ocupado, precisa sempre de mais tempo que os outros para ultrapassar as suas dificuldades, mas eu acho que ele acaba por gostar da escola. Não gosta no sentido de adorar, mas não rejeita. No entanto, não há uma festa porque tem que ler muito, porque tem que fazer o dobro do esforço que os companheiros fazem, porque tem que estar mais tempo com acompanhamentos que lhes são disponibilizados para minimizar a sua dificuldade e aumentar o seu sucesso. E isto acaba por o autoconceito académico ser baixo.

Entrevistadora: Fica frustrado quando não consegue atingir os objetivos?

Professor de educação especial: E de que maneira. Fica mesmo um mau carácter. E esta atitude verifica-se em vários contextos, em contexto escolar, em contexto familiar e nas relações com os companheiros.

Entrevistadora: Tem dificuldade em relacionar-se facilmente com os pares?

Professor de educação especial: É restrito o grupo. E portanto com estes relaciona-se bem, mas como não alarga o grupo, também é assim...

Entrevistadora: E com os adultos tem dificuldade em relacionar-se?

Professor de educação especial: Nem por isso.

Entrevistadora: Resta-me agradecer pela sua preciosa colaboração, muito obrigada!

Professor de educação especial: Obrigada eu, gosto sempre destas coisas. Bom trabalho!

Guião e transcrição da entrevista ao EE

GUIÃO DE ENTREVISTA AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Intervenientes:

- Entrevistador;
- Encarregado de educação.

Objetivos gerais:

- Conhecer a história familiar;
- Perceber quais os sinais de alerta;
- Conhecer como é feito o diagnóstico;
- Conhecer a perspetiva familiar sobre a intervenção realizada;
- Compreender as implicações que a síndrome de dislexia e disortografia pode acarretar ao nível do desenvolvimento social e emocional do aluno.

Validação da entrevista:

- De forma geral, esclarecer o entrevistado sobre a investigação em curso;
- Solicitar a sua colaboração, uma vez que o seu contributo é fundamental para o sucesso da investigação;
- Assegurar o anonimato dos intervenientes, assim como a confidencialidade e sigilo das informações concedidas;
- Pedir autorização para a gravação áudio da entrevista.

Observações:

- A entrevista é do tipo semiestruturado;
- A duração aproximada da entrevista é de uma hora e trinta minutos;
- O entrevistador deverá estimular a participação do entrevistado.

Questões:

1. Poderia dizer-me a sua idade?

2. Qual é a sua escolaridade?
3. Qual é a sua profissão?
4. Como é o relacionamento da sua educanda com a família próxima?
5. Em casa, costuma ajudar nas tarefas domésticas? É autónoma na realização das diversas atividades?
6. Existe alguém na família que tenha apresentado dificuldades semelhantes às que a aluna apresenta?
7. Que sintomas e dificuldades é que o seu educando apresentava antes de lhe ser feito o diagnóstico?
8. Recorreu a alguma ajuda especializada para averiguar o que se estava a passar?
9. Que idade tinha o seu filho quando foi diagnosticado dislexia e disortografia?
10. Como foi feito o diagnóstico das dificuldades específicas de aprendizagem, de dislexia e disortografia?
11. Explicaram-lhe o que é que era a dislexia e disortografia?
12. Qual foi a primeira reação dele ao saber que tinha dislexia e disortografia?
13. Costuma ajudá-la nos trabalhos de casa ou noutras atividades da escola?
14. O seu educando gosta ou costuma ler ou escrever em casa? De forma autónoma, sem ser para os trabalhos escolares?
15. Quanto às medidas educativas que usufrui na escola e que constam do seu PEI, acha que são benéficas para o sucesso académico do seu educando?
16. Tem apoio específico para a dislexia e disortografia?
17. O que é que acha que na sua opinião a escola poderia ou deveria fazer para ajudar o seu educando?
18. Enquanto encarregada de educação, é chamada muitas vezes para ir à escola? E se sim para falar com quem?
19. Tendo em conta a realidade atual, como acha que o seu educando se sente integrado na escola?
20. Acha que o tipo de dificuldades que apresenta têm repercussões no relacionamento dela com os colegas da turma?

- 21.** Considera que o diagnóstico de dislexia e de disortografia teve implicações ao nível do desenvolvimento emocional da sua filha?
- 22.** Quais são as perspetivas futuras do seu educando?

Transcrição da entrevista ao encarregado de educação

Bom dia! Esta entrevista realiza-se ao encarregado de educação do aluno no âmbito do mestrado em Educação Especial domínio cognitivo e motor. Neste estudo, a metodologia utilizada é um estudo de caso e vai-se falar dessa situação, que é acompanhada por este encarregado de educação.

Entrevistadora: Bom dia!

Encarregado de educação: Bom dia!

Entrevistadora: Poderia dizer-me a sua idade, se faz favor?

Encarregado de educação: 34.

Entrevistadora: E a sua formação escolar? Qual é a sua escolaridade?

Encarregado de educação: 6.º ano.

Entrevistadora: Qual é a sua profissão?

Encarregado de educação: Trabalho numa fábrica de móveis. Sou carpinteira.

Entrevistadora: Como é o relacionamento da sua educanda com a família próxima?

Encarregado de educação: Relaciona-se bem comigo e com o meu marido. Às vezes é que me chateio, porque é muito refilona, faz as coisas... mas tem que refilar primeiro. Com o irmão dá-se bem, mas tem alturas em que é muito ciumenta e parece uma criança como ele.

Entrevistadora: Em casa, costuma ajudar nas tarefas domésticas? É autónoma na realização das diversas atividades?

Encarregado de educação: Ui... só faz se eu pedir... é muito preguiçosa. Mas quando faz alguma coisa faz bem e faz sozinha.

Entrevistadora: Existe alguém na família que tenha apresentado dificuldades semelhantes às que a aluna apresenta?

Encarregado de educação: Eu não aprendia nada bem e não gostava da escola. Também tenho uma irmã que tem apoio na escola e anda num curso, também sempre teve dificuldades a escrever.

Entrevistadora: Que sintomas e dificuldades é que o seu educando apresentava antes de lhe ser feito o diagnóstico?

Encarregado de educação: Era na leitura. Tinha dificuldades a aprender a ler.

Entrevistadora: Recorreu a alguma ajuda especializada para averiguar o que se estava a passar?

Encarregado de educação: Recorri. No primeiro ano, a professora começou a dizer-me que a minha filha tinha dificuldades na escola e que ainda era um pouco imatura. Eu via que ela não lia bem. Quando começou o segundo ano fui com ela a uma professora particular e depois fui com ela à psicóloga da escola. A psicóloga falou de dislexia, mas ainda era muito cedo para ter a certeza.

Entrevistadora: Recorda-se que idade tinha o seu filho quando foi diagnosticado dislexia e disortografia?

Encarregado de educação: Acho que foi no 3.^o ano, mais ou menos 8 anos.

Entrevistadora: Recorda-se como foi feito o diagnóstico das dificuldades específicas de aprendizagem, de dislexia e disortografia?

Encarregado de educação: Foi a psicóloga.

Entrevistadora: Qual foi o processo? Foi a professora que lhe falou, que sentia que tinha dificuldades? Foram vocês em casa?

Encarregado de educação: Primeiro foi a professora, porque ela ia para as fichas e não fazia como nas aulas. A professora disse que ia mandá-la para a psicóloga da escola. Foi a psicóloga que ajudou na identificação das dificuldades.

Entrevistadora: Alguma vez lhe explicaram o que é que era a dislexia e disortografia?

Encarregado de educação: Sim.

Entrevistadora: Quem é que lhe explicou?

Encarregado de educação: A psicóloga e professora primária também dizia. E eu própria também...

Entrevistadora: Pesquisou, foi?

Encarregado de educação: Sim, pesquisei.

Entrevistadora: Qual foi a primeira reação dele ao saber que tinha dislexia e disortografia?

Encarregado de educação: Não foi assim muito difícil...

Entrevistadora: Então à partida não foi muito difícil?

Encarregado de educação: Quando andava na primária não, mas depois quando entrou para o 2.º ciclo...testes diferentes... já foi mais complicado...

Entrevistadora: E a sua primeira reação, como é que se sentiu a primeira vez quando sabia que a sua filha tinha uma dificuldade?

Encarregado de educação: Um bocadito mal, mas temos de ultrapassar. Mas claro nunca ninguém está preparada.

Entrevistadora: Costuma ajudá-la nos trabalhos de casa ou noutras atividades da escola?

Encarregado de educação: Quando ela me pede ajuda, sim, sempre. E eu também lhe pergunto se precisa de ajuda, mas ela às vezes diz que não, quando precisa, chama-me.

Entrevistadora: E de que forma é que ajuda?

Encarregado de educação: Fazer-lhe perguntas, quando são os testes. Ela diz: “ó mãe, faz-me estas perguntas e vê se eu respondo bem.”

Entrevistadora: Basicamente é por aí?

Encarregado de educação: Sim, porque eu agora também já pouco... Sinto que já pouco a posso ajudar, porque há coisinhas que já não sei... Mas quando ela precisa e eu souber ou o pai...ela chama muitas vezes o pai para o inglês, porque o pai esteve lá fora e ainda sabe.

Entrevistadora: Então ela não se inibe de pedir ajuda quando tem dificuldade?

Encarregado de educação: Não, não, isso pergunta. Diz: “Ó pai, quando puderes eu preciso de ajuda para inglês.” E depois ela diz para quando é: “É para quarta-feira ou para quinta-feira”. “Então amanhã eu ajudo-te”. Depois lá vão os dois e lá estudam.

Entrevistadora: O seu educando gosta ou costuma ler ou escrever em casa? De forma autónoma, sem ser para os trabalhos escolares?

Encarregado de educação: Sem ser para os trabalhos da escola, não muito. Não gosta de ler, nem de escrever.

Entrevistadora: Quanto às medidas educativas que usufrui na escola e que constam do seu PEI, nomeadamente o apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de avaliação e tecnologias de apoio? Acha que são benéficas para o sucesso académico do seu educando?

Encarregado de educação: Sim, eu acho. Mas os professores dizem que a minha filha não aceita.

Entrevistadora: Tem apoio específico para a dislexia e disortografia?

Encarregado de educação: Sim, na escola.

Entrevistadora: Atualmente que apoio é que recebe o seu educando na escola? Qual é a sua opinião sobre o apoio que lhe é prestado na escola? Que apoios é que ela recebe?

Encarregado de educação: Tem com a psicóloga e com a professora do ensino especial. Também tem as salas de estudo. Acho que é bom para ela.

Entrevistadora: O que é que acha que na sua opinião a escola poderia ou deveria fazer para ajudar o seu educando?

Encarregado de educação: Era mudar-lhe a pauta das notas porque isso mexe um bocado com ela e os testes, tentarem-lhe não lhe dar testes diferentes porque ela sente-se um pouco revoltada com isso.

Entrevistadora: Ok, a senhora enquanto encarregada de educação, é chamada muitas vezes para ir à escola? E se sim para falar com quem?

Encarregado de educação: Não muitas. E quando é, é para a psicóloga e para a professora de ensino especial.

Entrevistadora: Tendo em conta a realidade atual, como acha que o seu educando se sente integrado na escola?

Encarregado de educação: Um pouco mal.

Entrevistadora: Então porquê? Gosta de andar na escola? Não gosta? Gosta de estudar? Não gosta?

Encarregado de educação: Não gosta muito. Há coisas que a atormentam na escola.

Entrevistadora: Por exemplo?

Encarregado de educação: O ter testes diferentes dos outros. Ser avaliada de maneira diferente. Isso mexe muito com ela. O ter apoios que ocupam muito o tempo livre...

Entrevistadora: Acha que o tipo de dificuldades que apresenta têm repercussões no relacionamento dela com os colegas da turma?

Encarregado de educação: Sem dúvida. Sente-se diferente. Na turma também há uma miúda que tem dificuldades e ela sofre só de pensar que a comparam com ela.

Entrevistadora: Considera que o diagnóstico de dislexia e de disortografia teve implicações ao nível do desenvolvimento emocional da sua filha? Quais?

Encarregado de educação: Tem algumas. É muito insegura. É mais revoltada e não pensa antes de falar... responde a tudo.

Entrevistadora: E relativamente a perspetivas futuras? Pensa continuar os estudos?

Encarregado de educação: Eu gostava que fosse para a universidade. Mas é o 12.º ano, num cursinho...

Entrevistadora: E sair da escola?

Encarregado de educação: E sair da escola.

Entrevistadora: Ok. Muito obrigada pela sua colaboração.

Encarregado de educação: De nada. Sempre que precisar...

Guião e transcrição da entrevista à aluna

GUIÃO DE ENTREVISTA À ALUNA

Intervenientes:

- Entrevistador;
- Aluna.

Objetivos gerais:

- Perceber a forma como o aluno percecionou o diagnóstico;
- Indagar sobre as estratégias de intervenção usadas;
- Compreender as implicações que a síndrome de dislexia e disortografia pode acarretar ao nível do seu desenvolvimento social e emocional.

Validação da entrevista:

- De forma geral, esclarecer o entrevistado sobre a investigação em curso;
- Solicitar a sua colaboração, uma vez que o seu contributo é fundamental para o sucesso da investigação;
- Assegurar o anonimato dos intervenientes, assim como a confidencialidade e sigilo das informações concedidas;
- Pedir autorização para a gravação áudio da entrevista.

Observações:

- A entrevista é do tipo semiestruturado;
- A duração aproximada da entrevista é de uma hora;
- O entrevistador deverá estimular a participação do entrevistado.

Questões:

1. Com quem vives? Relacionas-te bem com as pessoas que vivem contigo?
2. Gostas de andar na escola?
3. Sentes-te integrada na turma?
4. Relacionas-te bem com os teus colegas de turma?
5. Quais são os teus resultados escolares?
6. O que queres fazer depois do 9.º ano?
7. Tens já uma profissão que gostarias de ter?
8. Em que ano é que andavas quando foi feito o diagnóstico das dificuldades?
9. Como é que foi o processo?
10. Alguém te explicou o que era a dislexia e a disortografia?
11. Lembraste como é que te sentiste quando soubeste?
12. Atualmente, como é que te sentes?
13. Estudas em casa?
14. Como é que tu estudas?
15. Quem te ajuda com os trabalhos de casa?
16. Gostas ou costumavas ler e escrever em casa, sem ser as atividades das aulas? Por iniciativa própria?
17. Tens alguém na escola que trabalhe contigo de forma a superares as tuas dificuldades?
18. O que achas das aulas de apoio com o professor de educação especial?
19. Nas aulas das disciplinas regulares, como é que os professores te apoiam?
20. Nas aulas, gostas de ler em voz alta? De ir escrever ao quadro? Participar nas atividades da aula? Como é que é?
21. E consegues seguir bem as aulas, por exemplo quando tens que escrever aquilo que os professores estão a ditar?
22. Sabes que estás inserida no âmbito da educação especial e como tal usufruis de algumas medidas educativas, não é? Achas que essas medidas te ajudam?

Transcrição da entrevista à aluna

Boa tarde! Esta entrevista realiza-se à aluna com diagnóstico de dislexia e de disortografia e insere-se no âmbito do mestrado em Educação Especial domínio cognitivo e motor. Neste estudo, a metodologia utilizada é um estudo de caso e vai-se falar dessa situação.

Entrevistadora: Boa tarde!

Aluno: Boa tarde!

Entrevistadora: Com quem vives? Relacionas-te bem com as pessoas que vivem contigo?

Aluno: Vivo com os meus pais e com o meu irmão. Ele às vezes é um bocado chatito, mas gosto dele. Com os meus pais, dou-me bem.

Entrevistadora: Gostas de andar na escola?

Aluno: Sim.

Entrevistadora: Porquê?

Aluno: Gosto de algumas aulas e gosto de estar com os meus colegas

Entrevistadora: E na tua turma? Sentes-te integrada na turma?

Aluno: Sim.

Entrevistadora: Relacionas-te bem com os teus colegas de turma?

Aluno: Com alguns... Tenho lá os meus melhores amigos. Mas com outros, não.

Entrevistadora: Quais são os teus resultados escolares?

Aluno: 5 a Cidadania, 4 a Matemática, História e Moral e o resto tudo 3.

Entrevistadora: O que queres fazer depois do 9.º ano? Queres ir para a universidade?

Aluno: Nem pensar, eu não quero ir para a universidade, só quero fazer o 12.º ano e porque tem que ser. Vou para um curso profissional.

Entrevistadora: Tens já uma profissão que gostarias de ter?

Aluno: Sim.

Entrevistadora: Qual?

Aluno: Esteticista.

Entrevistadora: Lembraste em que ano é que andavas quando foi feito o diagnóstico das dificuldades que apresentas?

Aluno: No 3.º ano.

Entrevistadora: No 3.º ano muito bem. E como é que foi o processo?

Aluno: Foi a minha professora que me encaminhou para a psicóloga e no 5.º fui para a educação especial.

Entrevistadora: Alguém te explicou o que era a dislexia e a disortografia?

Aluno: Sim, a psicóloga.

Entrevistadora: Lembraste como é que te sentiste quando soubeste?

Aluno: Já não me lembro.

Entrevistadora: E atualmente como é que te sentes?

Aluno: Não gosto de ter testes diferentes... custa-me um bocadito.

Entrevistadora: Estudas em casa?

Aluno: Sim, estudo em casa.

Entrevistadora: E como é que tu estudas?

Aluno: Lendo as coisas e fazendo os exercícios.

Entrevistadora: Quem te ajuda com os trabalhos de casa?

Aluno: Às vezes a inglês o meu pai e o resto das disciplinas não, faço sozinha.

Entrevistadora: Gostas ou costumas ler e escrever em casa, sem ser as atividades das aulas? Por iniciativa própria?

Aluno: Não.

Entrevistadora: Tens alguém na escola que trabalhe contigo de forma a superares as tuas dificuldades?

Aluno: Sim, a psicóloga e a professora de educação especial.

Entrevistadora: O que achas das aulas de apoio com o professor de educação especial?

Aluno: Então! São boas.

Entrevistadora: Queres-me dizer porque é que são boas?

Aluno: Faço lá coisas.

Entrevistadora: Nas aulas das disciplinas regulares, como é que os professores te apoiam?

Aluno: Não costumo tirar dúvidas. Só nos testes é que me tiram algumas perguntas.

Entrevistadora: Nas aulas, gostas de ler em voz alta? De ir escrever ao quadro? Participar nas atividades da aula? Como é que é?

Aluno: Não gosto de ler em voz alta, mas gosto de escrever no quadro e participar nas atividades.

Entrevistadora: E como é que tu participas nas atividades?

Aluno: Faço o que os setores mandam.

Entrevistadora: E consegues seguir bem as aulas, por exemplo quando tens que escrever aquilo que os professores estão a ditar?

Aluno: Nessas eu tenho que pedir o caderno a alguém porque não consigo acompanhar o que o setor diz.

Entrevistadora: E tens esse cuidado de pedir o caderno?

Aluno: Tenho.

Entrevistadora: Sabes que estás inserida no âmbito da educação especial e como tal usufruis de algumas medidas educativas, não é? Achas que essas medidas te ajudam?

Aluno: Sim, ajudam a ter boas notas.

Entrevistadora: Para finalizar, quero agradecer a tua colaboração nesta entrevista. Muito obrigado!

Aluno: De nada.